

PROJET

"Appui aux jeunes en Amérique du sud pour un développement durable et inclusif: engagement citoyen et formation en milieu rural"

Jeunes ruraux

Territoire, éducation et nouveaux défis



SYSTEMATISATION DES
CONNAISSANCES POUR LES
POLITIQUES PUBLIQUES ET LES
JEUNES RURAUX:

TERRITOIRE, ÉDUCATION, TRAVAIL,
EMPLOI ET EXPÉRIENCES ÉDUCATIVES

Magaly Robalino Campos
Daniel Larrea
Carlos Crespo Burgos
Paúl Coral

INTRODUCTION

Cette publication cherche à contribuer à la caractérisation de la situation de la jeunesse rurale dans le contexte du territoire, de l'éducation, du travail et de l'emploi. Elle contient deux livrables : 1) La systématisation de 5 diagnostics agraires et de situation de l'éducation et de la formation technique en milieu rural en Bolivie, Colombie, Équateur, Paraguay et Pérou ; et, 2) La systématisation de dix-huit expériences éducatives développées en territoires ruraux.

Les deux travaux ont été commandés dans le cadre du Projet « Appui aux jeunes en Amérique du sud pour un développement durable et inclusif : engagement citoyen et formation en milieu rural » financé par le Ministère français de l'Europe et des Affaires Etrangères, mis en œuvre par FranceAgriMer et France Volontaires, coordonné par le Ministère français de l'Agriculture et de l'Alimentation et exécuté par Agronomes et Vétérinaires sans Frontières (AVSF).

Cette publication, dans son ensemble, permet une approche de la réalité des pays abordés par l'étude : la Bolivie, la Colombie, l'Équateur, le Paraguay et le Pérou avec des références dans le contexte latino-américain et montre les contributions des expériences qui sont développées dans les territoires en termes d'opportunités et de capacités qui existent au niveau local.

L'effort fourni par les organismes promoteurs et de mise en œuvre du Projet offre des informations et des connaissances pertinentes pour penser l'éducation en milieu rural, particulièrement l'enseignement technique et professionnel et, surtout, ouvre le débat et procure de nouvelles pistes de recherche et de réflexion vers le respect du droit à l'éducation pour les jeunes ruraux.



Jeunes ruraux

Territoire, éducation et nouveaux défis

PROJET

"Appui aux jeunes en Amérique du sud pour un développement durable et inclusif: engagement citoyen et formation en milieu rural "

Ruralités et jeunesse, droit à l'éducation et à l'enseignement technique en Bolivie, Colombie, Équateur, Paraguay et Pérou : avancées, atouts et défis communs dans le contexte de la diversité des territoires

Magaly Robalino Campos
Daniel Larrea
Carlos Crespo Burgos
Paúl Coral ¹



¹ Les auteurs, membres du Centre National de Recherche Sociale et Educative, CENAISE, remercient les institutions et les professionnels qui ont contribué à la réalisation de ce travail, en particulier, les collègues auteurs des diagnostics nationaux : Carlos Crespo Flores, Bolivie ; Carlos Patiño Torres, Colombie ; Jaime Robles-Pillco, Martín Tobar Baca et Antonio Andrade Betancourt, Equateur ; Luis Fernando Cateura, Paraguay ; et Joel Troncos Castro et Omaira Peña Jiménez, Pérou; dont les travaux ont été à la base de cette systématisation. De même, ils remercient particulièrement l'équipe de coordination du Projet Jeunes Ruraux promu par Agronomes et Vétérinaires Sans Frontières, AVSF ; Renata Lasso et Telmo Robalino, pour leurs contributions, leur totale disponibilité à partager réflexions, expériences et suggestions pour ce travail.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES ACRONYMES	7
LISTE DE FIGURES	9
INDICE DE TABLEAUX	9
INTRODUCTION	10
PARTIE 1 : APPROCHE CONCEPTUELLE À PARTIR DES DÉBATS SUR LA RURALITÉ, LE TERRITOIRE, LA JEUNES RURAUX ET LE DROIT À L'ÉDUCATION.	11
1.1 Ruralité, jeunesse et territoire : regards et perspectives	11
1.1.1. Territoire rural, agriculture familiale paysanne, nouvelles ruralités ; débats et approches conceptuelles	
1.2. L'Agenda de Développement Durable 2030 : les ODD comme cadre idéal pour aborder l'autonomisation de la jeunes ruraux	15
1.3. La reconnaissance de l'éducation en tant que droit humain : agendas mondiaux et engagements internationaux	16
PARTIE 2 : ASPECTS PERTINENTS DE LA RURALITÉ EN BOLIVIE, COLOMBIE, ÉQUATEUR, PARAGUAY ET PÉROU	18
2.1. Pays participant au Projet	18
2.2. La population rurale : compréhensions, diversités et dimensions multiples	19
2.2.1. La compréhension de la population rurale : un champ conceptuel de dispute de sens	
2.2.2. Transformations de la population rurale : Migration accélérée, exode rural, décampésinisation ?	
2.2.3. Situation sociale de la population rurale : le creusement des inégalités et des écarts	
2.3. Problématique environnementale de la ruralité.....	27
2.3.1. Détérioration des sols, pollution des sources d'eau et initiatives de résistance et protection du territoire rural	
2.3.2. Accès à l'eau : conditions et réalités	
2.3.3. Conditions sanitaires et de salubrité	
2.4. Accès à la terre, modèles agricoles et agriculture familiale paysanne: entre problèmes et opportunités	31
2.4.1. Accès à la terre	
2.4.2. Modèles agricoles	
2.4.3. Agriculture familiale paysanne	41
2.5. Pandémie de COVID-19 : effets et réponses des États et de la population rurale	38
2.6. Femmes rurales: vulnérabilités et exclusions exacerbées par la pandémie de Covid 19	40

PARTIE 3 : QUI SONT LES JEUNES RURAUX ? PRÉCARISATION ET MANQUE D'OPPORTUNITÉS	43
3.1. Les différentes compréhensions de la jeunesse et la priorité dans le Programme de développement 2030	43
3.2. Jeune population rurale, reconnaissance ethnique, activités productives, participation	45
3.3. Qu'étudient les jeunes ruraux? la distance entre leurs attentes, l'offre éducative et les besoins et opportunités du territoire.....	48
3.4. Chômage et emploi informel des jeunes exacerbés par la pandémie	50
3.5. La qualité de l'emploi des jeunes et la transition études-travail	52
PARTIE 4 : ÉDUCATION, ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET FORMATION PROFESSIONNELLE : ASPECTS PERTINENTS DES PAYS DU PROJET DANS LE CONTEXTE LATINO-AMÉRICAIN	54
4.1. Panorama de l'éducation : quelques données statistiques dans le contexte des systèmes éducatifs nationaux	54
4.1.1. Le financement comme indicateur prioritaire : bref rappel des avancées et reculs des budgets, de la participation du Secteur de l'Éducation au PIB et des dotations à l'enseignement rural, technique et professionnel	
4.1.2. Alphabétisation et couverture : efforts importants et dettes dans les zones rurales, les femmes et la population autochtone et afro	
4.1.3. Couverture scolaire: réduction des écarts entre les filles et les garçons et les défis de la scolarisation des adolescents et des jeunes, notamment en milieu rural	
4.1.4. La qualité de l'éducation : un défi pour tous les pays de la région	
4.1.5. L'accès et l'achèvement de l'enseignement secondaire: une question en suspens pour la politique éducative dans les pays	
4.1.6. La connectivité: le nouvel obstacle à l'accès au droit à l'éducation, à l'apprentissage et à l'information	
4.2. Rôle de l'État : avancées, articulations, tensions et distances entre les cadres politique et réglementaire et la gestion de l'éducation	72
4.3. Cadre politique et réglementaire de l'enseignement technique et professionnel	75
4.4. La gestion de l'enseignement technique et professionnel: entre responsabilité de l'État et présence croissante des prestataires privés.	81
4.5. L'éducation en milieu rural et le problème de l'enseignement technique et professionnel	83

PARTIE 5: AVANCEES, LACUNES, PRINCIPAUX DEFIS ET RECOMMANDATIONS, ENSEIGNEMENT TECHNIQUE, FORMATION PROFESSIONNELLE ET RURALITE : REGARD COMPARATIF	85
5.1. Réflexions et enjeux de la ruralité	85
5.1.1. Retard et abandon vs potentialités et apports au développement	
5.1.2 Transformations de la population rurale	
5.1.3. Les défis et les opportunités de la pandémie de COVID-19	
5.2. Quelques-uns des grands problèmes de l'éducation	87
5.2.1. Financement et utilisation efficace des ressources: conditions pour garantir l'éducation dans les pays	
5.2.2. L'analphabétisme a le visage d'une femme pauvre, rurale, indigène et afro	
5.2.3. Accès, permanence, retard scolaire et achèvement chez les jeunes ruraux : entre amélioration de certains indicateurs, persistance de l'écart urbain-rural et risque d'exclusion du système scolaire	
5.2.4. La connectivité, nouveau facteur d'inégalité	
5.2.5. La qualité de l'éducation : une question en suspens dans les pays de la région	
5.3. Le rôle de l'État dans la garantie du droit à l'éducation	89
5.4. Enseignement technique et professionnel en milieu rural: 10 défis de priorisation, continuité, coordination intersectorielle, territorialisation et qualité	91
5.4.1. Priorité et visibilité de l'ETFP pour la ruralité dans les agendas éducatifs et dans les agendas de développement	
5.4.2. Gestion de l'ETFP aux niveaux centraux	
5.4.3. Continuité des processus, réformes, politiques et programmes	
5.4.4. Articulation et coordination entre filières et entre acteurs	
5.4.5. Système d'information de l'ETFP pour l'articulation, la coordination et la prise de décision	
5.4.6. Qualité pédagogique, pertinence, pertinence avec un accent sur le territoire	
5.4.7. Inclusion de la perspective de genre dans l'ETFP	
5.4.8. Préparation et engagement des enseignants	
5.4.9. Reconnaissance de la valeur des expériences éducatives dans les territoires pour contribuer aux politiques et programmes nationaux	
5.4.10. Participation des sujets sociaux 106	
5.5. Recommandations de politiques et de stratégies d'attention à l'éducation dans les zones rurales avec une attention particulière à l'enseignement technique et professionnel.	97
5.5.1. Politiques globales et intersectorielles de l'État pour l'éducation dans les zones rurales et pour l'enseignement technique et la formation professionnelle, axées sur l'élimination des barrières et des facteurs d'exclusion.	
5.5.2. Promotion de stratégies, plans et/ou programmes nationaux d'ETFP avec une approche territoriale qui incluent une offre éducative pour intégrer les potentialités, les demandes et les opportunités des territoires avec les attentes des jeunes ruraux, l'insertion dans le monde du travail et le développement national et territorial inclusif	

- 5.5.3. Politiques et stratégies de formation et de professionnalisation des équipes pédagogiques de l'ETFP en milieu rural.108
- 5.5.4. Politiques et stratégies de retour à l'école garantissant le droit humain à l'éducation

6. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 100

LISTE DES ACRONYMES

AFP	Agriculture Familiale Paysanne
AFAP	Agriculture Familiale Agro écologique Paysanne
AGETIC	Agence du Gouvernement Électronique et des Technologies de l'Information et de la Communication, Bolivie
ALC	Amérique Latine et les Caraïbes
AVSF	Agronomes et Vétérinaires Sans Frontières
FAHP	Forêt Atlantique du Haut Paraná, Paraguay
BGU	Baccalauréat Général Unifié, Équateur
BID	Banque Interaméricaine de Développement
BTH	Baccalauréat Technique Humaniste
SEA's	Sous-système d'Éducation Alternative
CES	Centre d'Éducation Spéciale
CELAD	Centre Latino-américain et des Caraïbes de Démographie
CEN	Centre Éducatif National, Colombie
CENAGRO	Recensement National Agricole, Pérou
CENAISE	Centre National d'Investigations Sociales et Educatives ; Équateur
CEP	Centre d'Éducation Permanente
CEPAL	Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes
CETPROS	Centre d'Éducation Technique Productive ; Pérou
CIALCO	Circuits Alternatifs de Commercialisation ; Équateur
CIPCA	Centre d'Investigation et Promotion de la Paysannerie ; Bolivie
CNE	Conseil National de l'Éducation ; Pérou
CNIPN	Conseil National pour l'Inclusion des Peuples y Nationalités ; Équateur
CRE	Constitution de la République de l'Équateur
DANE	Département Administratif National des Statistiques ; Colombie
DGEEC	Direction Générale des Statistiques, des Enquêtes et des Recensements; Paraguay
DNP	Département National de Planification ; Colombie
EPAS	Ecoles Paysannes Agro écologiques
ESP	Éducation Scolaire Primaire
ESS	Éducation Scolaire Supérieure
EGP	Éducation Générale Primaire
EIDH	École Internationales du Développement Humain
ES	Éducation Secondaire
ENA	École Nationale d'Agriculture, Bolivie
ENCV	Enquête Nationale de Qualité de Vie ; Colombie
EPH	Enquête Permanente des Ménages ; Paraguay
ESPAC	Enquête de Superficie et Production Agricole Continue ; Équateur
ETFP	Education Technique et Formation Professionnelle
ETTP	Education Technique Technologique Productive

F AE-AGRO	Programme de Garantie du Gouvernement National pour le Financement d'Entreprises Agricoles ; Pérou
FAO	Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture
FIDA	Fond International de Développement Agricole
FT	Force de Travail
HORECA	Hôtels, Restaurants et Cafeterias
IDEAM	Institut d'Hydrologie, Métrologie et Études de l'Environnement ; Colombie
IES	Instituts d'Éducation Supérieure
INE	Institut National de Statistiques ; Bolivie
INEC	Institut National de Statistiques et Recensement de l'Équateur
INEI	Institut National de Statistiques et Informatioque ; Pérou
INEVAL	Institut National de l'Évaluation Éducative ; Équateur
IPE	Institut Peruvien de l'Économie
ITS	Institut Technique Technologique Supérieur
LGBTI	Lesbiennes, Gays, Bisexuels, Transgenre et Intersexués
LLECE	Laboratoire Latino américain d'Évaluation de la Qualité de l'Éducation
MAG	Ministère de l'Agriculture et de l'Élevage de l'Équateur
MEF	Ministère de l'Économie et les Finances du Pérou
MINAGRI	Ministère de l'Agriculture et de l'Irrigation ; Pérou
MINEDU	Ministère de l'Éducation ; Pérou
MINEDUC	Ministère de l'Éducation ; Équateur
MNC	Cadre National d'Évaluation ; Colombie
BBI	Besoins Basiques Non Satisfaits
OCDE	Organisation pour la Coopération et le Développement Économique
ODD	Objectifs de Développement Durable
OIT	Organisation Internationale du Travail
ONG	Organisation Non Gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
ONU	Femmes Entité des Nations Unies pour l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes
PEA	Population Économiquement Active
PAT	Population en Age de Travailler
PIB	Produit Intérieur Brut
PLANEDH	Plan National d'Éducation et des Droits de l'Homme ; Colombie
PNACE	Programme National d'Alphabétisation et Post alphabétisation ; Bolivie
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PROSIC	Programme de Subvention aux Initiatives des Jeunes
SENA	Service National d'Apprentissage ; Colombie
SENESCYT	Secrétariat National de l'Éducation Supérieure, des Science, de la Technologie et de l'Innovation ; Équateur
SENPLADES	Secrétariat National de Planification et du Développement ; Équateur
SITEAL	Système d'Information et Tendances Éducatives en Amérique Latine
SNE	Système National d'Éducation
SNEPE	Système National d'Évaluation du Processus Éducatif ; Paraguay
TdR	Termes de Référence
TERCE	Troisième Étude Régional Comparative et Explicative
UAEF	Unité d'Analyse et Études Fiscales ; Bolivie
UDAPE	Unité d'Analyse de Politiques Sociales et Économiques ; Bolivie
UIS	Institut de Statistiques de l'UNESCO
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, les Sciences et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
UPA	Unités de Production Agricole ; Colombie
VVOB	Association Flamande de Coopération au Développement et Assistance Technique
ZRC	Zone de Réserve Paysanne ; Colombie

LISTE DE FIGURES

Figure 1. Objectifs de Développement Durable de l'Agenda 2030	15
Figure 2. Pays participant dans le Projet Jeunes Ruraux	18
Figure 3. Population rurale urbaine des pays participants dans le Projet Jeunes Ruraux, segmentée en rurale et urbaine	21
Figure 4. Concentration des terres pour 1% des exploitations les plus grandes dans différents pays d'Amérique latine et d'Amérique du Sud	31
Figure 5. Pourcentage de propriétaires et pourcentage de terres qu'ils possèdent dans les pays participant à l'étude	33
Figure 6. Population jeune segmentée par zones urbaines-rurales par rapport à la population totale des pays participants	45
Figure 7. Évolution du taux de chômage des jeunes dans certains pays d'Amérique latine 2013-2019	50
Figure 8. Dépenses publiques par étudiant en pourcentage du PIB par habitant dans les pays d'Amérique latine. (Dernière donnée disponible vers 2014)	56
Figure 9. Bolivie : Budget dédié à la Santé, l'Éducation et la Défense 2001-2015	56
Figure 10. Dépenses publiques dans l'éducation en Colombie en pourcentage du PIB National 2000-2017	57
Figure 11. Budget Codifié du Ministère de l'Éducation pour la période 2012-2020; équateur	58
Figure 12. Évolution du financement public pour l'éducation au Paraguay	59
Figure 13. Nombre moyen d'années d'études chez les jeunes de 15 à 24 ans selon les municipalités et centres peuplés et rurales dispersés, Colombie.....	65
Figure 14. Couverture dans l'enseignement secondaire dans les pays participants (%)	69
Figure 15. Scolarisation de la population âgée de 15 à 17 ans dans les pays participants (%)	70
Figure 16. Retard de scolarisation dans les pays participants (%)	71
Figure 17. Offre de programmes académiques par niveau de formation et type d'établissement, Colombie	78
Figure 18. Systèmes liés à l'éducation et à la formation, Équateur	79
Figure 19. Parcours de formation en lycée technique et FP, Paraguay	80
Figure 20. Baccalauréat Technique Agricole, inscription par spécialité, Paraguay	84

LISTE DE TABLEAUX

Tableau 1. Pourcentage du PIB consacré à l'éducation dans les pays d'Amérique Latine.....	55
Tableau 2. Dépenses Publiques dans l'Éducation par Étudiant en 2018 au Pérou	59

INTRODUCTION

La systématisation des cinq diagnostics-pays et de la situation de l'éducation et formation technique en milieu rural en Bolivie, Colombie, Équateur, Paraguay et Pérou, adopte une double approche : thématique et territoriale. La première explore et collecte les données de chaque pays, à partir des diagnostics faits par les consultants nationaux, parfois cités textuellement, et d'autre part à partir de la révision des rapports nationaux et régionaux, et des autres sources bibliographiques pertinentes. La deuxième approche est l'analyse comparée entre les pays.

Ce document est le résultat d'un processus de construction collective qui reprend le travail des consultants chargés de préparer les 5 diagnostics ; les contributions de spécialistes ayant participé aux différents ateliers organisés ; et les réunions de réflexion avec l'équipe du Projet Jeunes Ruraux d'AVSF. Ainsi s'est construite une dynamique d'apprentissage partagé, renforçant les capacités de réflexion, la systématisation et la gestion collective de connaissances. Une attention permanente est portée à l'analyse, depuis une approche comparée, des systèmes éducatifs des pays d'Amérique latine.

L'équipe en charge, suivant l'orientation et la structure de cette systématisation et tenant compte de la diversité des approches des diagnostics nationaux, a sélectionné, organisé et analysé les informations qu'elle jugeait pertinentes pour la finalité de ce travail. Ce document n'est donc pas une synthèse des diagnostics-pays, il ne contient pas toutes les informations qu'ils présentent, et il ne suit pas forcément la même structure que les rapports déposés.

Dans un premier temps, la révision bibliographique a pris en compte la littérature disponible, des rapports internationaux et régionaux spécialisés, l'Agenda 2030 de Développement Durable, la documentation pertinente dans les pays participants, les rapports des diagnostics -pays, ainsi que la documentation fournie par AVSF. L'analyse documentaire prétend « aborder les connaissances accumulées écrites dans un domaine spécifique ; son but est de rendre compte du contenu du matériel documentaire soumis à l'analyse, afin de passer en revue de manière détaillée et minutieuse les documents qui traitent d'un sujet spécifique » (Londoño, Maldonado & Calderón, 2014. p.6).

De même, certaines données ont été recueillies auprès de sources primaires à travers des entretiens avec les consultants chargés des diagnostics dans chaque pays, et la révision des interventions des divers spécialistes au cours des ateliers virtuels organisés par AVSF dans le cadre du Projet Jeunes Ruraux. L'équipe de consultants a préparé les instruments nécessaires à la collecte, à l'organisation et à l'analyse de l'information : des fiches pour l'organisation de l'information documentaire ; une matrice de traitement ; des guides d'entretien structuré; des fiches pour organiser et traiter les informations obtenues lors des entretiens et issues des ateliers.²

² Le large éventail de formation et d'enseignement professionnels proposé en marge des systèmes éducatifs nationaux nécessite un effort supplémentaire d'analyse n'est pas inclus dans cette systématisation, par manque d'information, est. Cette offre alternative de formation est source d'apprentissages qui doivent être approfondis. Cependant, il y est fait mention dans certaines sections.

Le lecteur trouvera, à la suite de cette brève introduction, un document divisé en cinq parties.³ La Partie 1 présente les principales notions et concepts à partir desquelles la systématisation est abordée. La Partie 2 décrit les enjeux communs et spécifiques de la situation rurale dans les pays participants en mettant l'accent sur les thèmes établis par AVSF. La Partie 3 traite plus spécifiquement de la situation des jeunes ruraux dans les pays participants. La Partie 4 se réfère à la situation de l'éducation au niveau national, avec un accent mis sur la ruralité et l'enseignement technique et la formation professionnelle. La Partie 5 reprend les principales avancées, lacunes, défis et recommandations pour l'articulation entre ruralité, agriculture et éducation (l'accent est mis sur l'enseignement technique) et incorpore pour ce faire l'approche des Droits de l'Homme et l'Agenda des Objectifs de Développement Durable. Cette dernière partie examine l'articulation et l'interaction des politiques nationales avec le territoire et propose, pour terminer, des recommandations face aux défis de l'avenir.

Nous espérons que ce travail encouragera les débats et apportera de nouvelles pistes de recherche et de réflexion pour continuer à avancer vers la création de connaissances pour la formulation de politiques publiques à partir d'évidence et cohérentes avec les demandes, les attentes et les opportunités de la jeunesse rurale.

PARTIE 1 : LES CONCEPTS ISSUS DES DÉBATS SUR LA RURALITÉ, LE TERRITOIRE, LA JEUNESSE RURALE ET LE DROIT À L'ÉDUCATION.

La présente systématisation se développe à partir de trois approches conceptuelles complémentaires : les nouvelles perspectives de la ruralité, de la jeunesse et du territoire, assumées dans la mission d'AVSF ; l'Agenda du Développement Durable 2030 ; et l'éducation en tant que Droit de l'Homme.

1.1. Ruralité, jeunesse et territoire : regards et perspectives

Ces dernières années, la ruralité, le territoire et la jeunesse ont été à l'origine de divers débats visant à une redéfinition conceptuelle afin de resignifier leurs compréhensions. Dans ce scénario, des contributions intéressantes ont émergé pour construire le sens des ruralités (au pluriel) à partir de la reconnaissance de l'existence de réalités diverses et changeantes, avec des dynamiques variées et en permanente construction. Le projet Jeunes Ruraux a réfléchi à ces interprétations au sein de ses équipes ainsi qu'avec ses partenaires et alliés. Nous réalisons ci-dessous un résumé des perspectives apportées par AVSF.

³ La description méthodologique du document original a été résumée pour des raisons d'édition.

1.1.1. Territoire rural, agriculture familiale paysanne, nouvelles ruralités ; débats et approches conceptuelles

La définition de la ruralité est un exercice complexe en raison des multiples facteurs qui interviennent, entre autres : « a) sa grande hétérogénéité ; b) les multiples disciplines scientifiques impliquées dans son étude ; c) les changements importants survenus au cours des dernières décennies ; et, d) la diversité des critères utilisés par les institutions pour sa définition » (Castellano, Castro et Durán, 2018, p.18). Par exemple, Castro et Reboratti (2008, cité dans Mikkelsen, 2013, pp. 236-237) ouvrent une profonde discussion conceptuelle en remettant en question les statistiques comme l'une des manières classiques pour définir le « rural ».

Comprendre l'environnement rural est très complexe car, comme le soutient Yarasca (2019, cité dans Troncos et Peña, 2021):

[...] la plupart des études partent d'une négation ou d'une altérité : le rural c'est ce qui n'est pas urbain ou ce qui est éloigné de la ville [...] il n'y a pas de réelle approche et caractérisation du monde rural et cela a généré une compréhension limitative des dynamiques qui se produisent, des problèmes et des réponses nécessaires. (p.19)

A l'heure actuelle, à partir d'une analyse globale et structurelle des dynamiques sociales et économiques des territoires, apparaît le besoin d'aller au-delà des définitions existantes. Hervieu (1993) repris dans Nates Cruz et Raymond (2007), postule que l'espace rural doit être interprété comme un ensemble de lieux caractérisés de façon ample, non seulement en termes de densité de population mais aussi en combinant des variables qui permettent une approche de la complexité de l'espace rural où les dynamiques sociales s'exercent de manière éventuellement particulière, et ces éléments (société, économie, politique, environnement, territoire) doivent être analysés de manière originale. (Mikkelsen, 2013, p.237).

En ce sens, l'entrée dans une perspective conceptuelle du territoire alimente un débat qui intègre de multiples dimensions. Selon Lasso (2020, p.2), le concept de territoire peut mobiliser diverses visions du global, du national, du régional et du local, à partir desquelles peuvent s'entrelacer les processus sociaux, culturels, environnementaux et politiques qui identifient, unissent et articulent le tissu social.

Dans le territoire se déroule le processus de construction sociale qui unit l'urbain et le rural à travers des initiatives individuelles et collectives, publiques, privées et communautaires, pour générer des liens avec le marché, la production, la technologie, les systèmes d'information et les changements qui en résultent dans les dimensions sociales, économiques, environnementales et culturelles. C'est donc l'espace dans lequel le développement par le bas et depuis l'intérieur est une réelle possibilité. (Lasso et Baroja, 2017, cité dans Lasso, 2020)

De même, le territoire peut être influencé par les contextes nationaux et supranationaux, ainsi que les relations interterritoriales ; cela montre que le territoire et ses relations sont en mouvement et en évolution, il est ainsi sujet à des changements de ses visions et ses actions (Lasso, 2020).

Patiño (2021) contribue à ces réflexions en notant que « Les relations multidimensionnelles entre les personnes qui vivent dans le secteur rural reposent sur le sens de la solidarité, la reconnaissance de l'autre, l'attachement aux coutumes et aux savoirs ancestraux, l'unité ressentie avec son environnement biophysique et sa grande cohésion familiale, entre autres », suivant la tendance d'Eguren (2015) cité dans Troncos et Peña (2021, p. 11). La nouvelle ruralité précise donc les multiples relations qui se développent entre la ville et la campagne, avec les diverses activités économiques que cette interconnexion implique et qui transcendent le purement agricole. Cette nouvelle conceptualisation englobe également ses fonctions environnementales et culturelles.

Romero (2012) pour sa part, contribue à ce débat en soulignant que:

[...] il est nécessaire de penser le rural non seulement comme un espace isolé caractérisé par la production primaire, mais de le visualiser comme un espace articulé et différenciellement intégré dans lequel les activités du système productif économique primaire, secondaire et tertiaire sont entremêlées. Cela soulève d'une manière différente l'analyse des phénomènes sociaux, et plus particulièrement ceux liés au système économique productif rural ou aux territoires à faible densité de population. (p.19)

Romero configure la ruralité comme une scène d'interactions et d'interrelations multiples et permanentes, lorsqu'il mentionne que:

Les liens entre territoires urbains et ruraux sont divers car ce sont des espaces en mouvement avec des interrelations permanentes. Dans cette optique, la ruralité n'est pas une, non plus synonyme de l'agriculture, elle est diverse, en elle se conjuguent les relations et interrelations entre les structures capitalistes patronales, paysannes familiales, artisanales, où il y a des processus d'urbanisation des moyennes et petites agglomérations urbaines, le développement de modèles technologiques intensifs, la transformation de la structure du marché du travail et des processus de migration de la campagne vers la ville. (Romero, 2012, cité dans Lasso, 2020, p.4)

Les débats sur la ruralité contribuent à générer des changements de paradigme sur le territoire rural et à mettre en discussion les facteurs structurels qui sont à la base des déséquilibres et des inégalités d'accès aux ressources. Selon Romero (2012), les débats sur la nouvelle ruralité sont entrés dans les discussions conceptuelles au sein de certaines disciplines sociales et influencent ce changement de paradigme, « ce processus commence par une forte critique de la voie productiviste de la part des écologistes, qui a conduit à remettre en question l'équivalence traditionnelle entre développement rural et développement agricole » (p.2). D'autre part, selon Lasso (2020, p.5), il existe un lien entre l'urbain et le global dans lequel se produisent des déséquilibres en raison de l'accès aux ressources, principalement eau-terre, leur gestion inadéquate et non durable, ainsi que les subventions et investissements.

En effet, les débats sur la « nouvelle ruralité » en Amérique latine sont présentés comme l'occasion d'avancer avec un « regard » différent sur la « vieille » ruralité latino-américaine. Comme indiqué par Romero (2012), de nouvelles voies et alternatives d'interprétation de certains « vieux » problèmes agricoles du continent peuvent être proposées. La nouvelle ruralité peut permettre de découvrir des éléments émergents dans les territoires ruraux et de redécouvrir des phénomènes d'ampleur significative, qui étaient masqués par la vision dichotomique avec l'urbain et l'idée reçue selon laquelle la ruralité est synonyme de pauvreté et de retard.

Un enjeu central structurel de ces débats est l'Agriculture Familiale Paysanne (AFP) dont le rôle et la valeur sociale, économique, environnementale et culturelle ont commencé à être reconnus ces dernières décennies et ont été entérinés dans le contexte actuel marqué par le Covid 19⁴. Ce dernier est également une nouvelle source de débats autour de la compréhension, de la place et des projections de l'AFP. Plus avant, nous verrons quelques approches conceptuelles qui contribuent à ces discussions, tandis que les aspects liés à la situation de l'AFP dans les pays sont repris dans une section suivante.

La Communauté andine des nations (CAN) a déclaré en 2011 que l'AFP est:

[...] celle qui utilise de façon prioritaire la main-d'œuvre familiale, avec un accès limité à la terre et au capital, ainsi que l'utilisation de stratégies multiples pour la survie et la génération de revenus. Il existe une articulation hétérogène aux marchés de produits et de facteurs, ainsi que l'accès et l'utilisation des différents agroécosystèmes. (CAN, 2011, p.5)

Cependant, la CAN elle-même va plus loin et propose d'enrichir ce concept en y ajoutant les apports de l'agro écologie et propose l'adoption de la dénomination d'Agriculture Familiale Agro écologique Paysanne (AFAP), qui se définit comme:

[...] l'agriculture qui se caractérise pour utiliser principalement la main-d'œuvre familiale; elle est fortement dépendante des biens et services fournis par l'environnement naturel (écologique) et son propre agroécosystème ; elle travaille sur une échelle de production petite et très diversifiée, développe ses propres technologies adaptées à sa condition écologique, sociale et culturelle, promeut la justice sociale et l'équité; et elle est immergée dans la dynamique de développement de sa communauté et de sa région. (p.11)

De son côté, la FAO (2014, cité dans INDAP, s/f) rappelle que:

L'agriculture familiale est un mode d'organisation de la production agricole et forestière, ainsi que de la pêche, du pâturage et de l'aquaculture, qui est géré et dirigé par une famille et qui dépend en grande partie de la main-d'œuvre familiale, aussi bien des femmes que des hommes. La famille et l'exploitation sont liées, co-évoluent et combinent des fonctions économiques, environnementales, reproductives, sociales et culturelles.

Dans l'approche des nouvelles ruralités, l'AFP est un facteur essentiel, car « il s'est avéré essentiel pour évoluer vers des systèmes alimentaires plus durables et plus sains [de plus] l'AFP n'est pas seulement une source importante d'aliments pour la consommation, mais aussi un moteur de développement économique rural, contribuant à la réduction de la pauvreté et de l'exclusion sociale » (FAO, 2014)⁵.

De cette façon, la nouvelle ruralité s'oriente vers ce type de transformation, qui se renforce dans la région, et inclut et met en évidence l'AFP comme un mécanisme crucial pour le développement inclusif et comme une contribution directe à la souveraineté et à la sécurité alimentaires.

⁴ Les Nations Unies ont déclaré la période 2019-2028 comme la Décennie de l'agriculture familiale. <http://www.fao.org/family-farming/detail/es/c/1206684/>

⁵ Événement de Lancement de 2014 : Année Internationale de l'Agriculture Familiale Paysanne. <http://www.fao.org/family-farming/detail/es/c/338632/>

Dans ce scénario ample et diversifié, les débats continuent, dans un effort constant qui exige des initiatives nouvelles et des efforts redoublés pour systématiser et produire des connaissances et faire progresser les compréhensions conceptuelles qui guident la formulation et la mise en œuvre des politiques nationales et territoriales qui cherchent à résoudre les problèmes structurels et à ouvrir la voie d'un développement inclusif global pour l'ensemble de la population.

1.2. L'Agenda de Développement Durable 2030 : les ODD comme cadre idéal pour aborder le renforcement des Jeunes Ruraux

Otra vertiente importante para el abordaje de la ruralidad, el territorio y los jóvenes, constituye la Agenda 2030 aprobada por 193 Estados en la Asamblea General de Naciones Unidas en el 2015 y que entró en vigencia el 1° de enero de 2016. La Agenda estableció 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS (ONU, 2015) ver Gráfico 1, para alcanzar tres metas extraordinarias: erradicar la pobreza, combatir la desigualdad y la injusticia, y, responder al cambio climático, bajo tres principios: universalidad, integralidad, y, que nadie se quede atrás.

Figure 1. Objectifs de Développement Durable de l'Agenda 2030



Source: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

De ce point de vue, deux logiques interconnectées sous-tendent cette analyse : 1) L'indivisibilité des droits ; et, 2) l'exhaustivité des ODD. Cela implique que pour exercer pleinement un droit, l'accès à chacun et à tous est nécessaire et, que pour atteindre un ODD, il faut progresser dans la réalisation des autres. Les questions abordées dans cette étude se connectent avec pratiquement tous les ODD, même si certains ont une importance particulière en raison de leur relation directe avec la prise en charge et le développement des zones rurales, l'éducation, le travail, l'emploi, l'égalité des sexes, l'autonomisation des jeunes, entre autres aspects centraux.

En ce sens, les pays signataires de l'Agenda pour le Développement 2030 ont pris l'engagement d'avancer dans les politiques et les stratégies pour garantir l'attention à la jeunesse rurale.

1.3. La reconnaissance de l'éducation en tant que droit humain: agendas mondiaux et engagements internationaux

Ce travail porte sur l'analyse de l'éducation, de l'enseignement technique et professionnel et de la formation à partir de la compréhension de l'éducation comme un droit de l'homme. Le droit à l'éducation a été inscrit dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme en 1948 et ratifié par pratiquement tous les États dans leurs chartes constitutionnelles et cadres réglementaires, assumant explicitement le rôle de garant de sa réalisation. Un engagement qui a été validé dans les instruments et déclarations internationaux signés par les pays, en particulier dans l'Agenda des ODD, comme mentionné ci-dessus.

“Les traités mondiaux et régionaux sur les droits de l'homme désignent l'éducation comme un droit civil, culturel, économique, social et politique” (Tomasevski, 2004, p.343) et, en même temps, permettent l'exercice d'autres droits. En d'autres termes, sa défense est associée non seulement au droit à l'éducation lui-même, mais aussi à la défense et à l'accès à d'autres droits possibles grâce à l'éducation (de Beco, 2009, cité dans Ruiz, 2014).

Cette perspective remet en question la vision de l'éducation comme un service, comme une responsabilité individuelle des familles et des élèves eux-mêmes, et interroge la compréhension de la qualité de l'éducation réduite aux acquis d'apprentissage dans des domaines considérés comme fondamentaux : les mathématiques et la langue et mesurés par des tests standardisés. Cette approche s'est installée dans les années 1980 et 1990 par le biais des réformes éducatives dites de « première génération » dans une bonne partie des pays d'Amérique latine dans le cadre des grandes réformes de l'État (Krawczyk et Viera, 2008). Ces processus nationaux ont cherché à introduire la logique du marché dans le domaine de l'éducation, recourant même à la terminologie des affaires pour parler de service plutôt que de droit ; de clients et de fournisseurs plutôt que de titulaires de droits et de garants, pour ne citer que quelques exemples. Ces logiques ont eu une incidence directe dans les politiques éducatives, la définition des budgets nationaux, les conceptions pédagogiques, les référentiels de formation, le rôle des institutions éducatives et des enseignants, les évaluations, etc.

À partir de la fin des années 1990 et du début des années 2000, un débat s'est installé pour récupérer la notion d'éducation comme un droit humain ; les mouvements sociaux ont joué un rôle important pour le positionnement dans les agendas des politiques publiques et dans les déclarations internationales de la question de l'éducation et sa reconnaissance en tant que droit fondamental pour améliorer les opportunités sociales, économiques et culturelles des individus, des familles et des communautés ; et pour la construction d'une citoyenneté et de sociétés avec des niveaux plus élevés de justice sociale (Robalino, 2016).

En effet, il existe de nombreuses preuves montrant la relation entre l'accès au droit à l'éducation et l'amélioration de la qualité de vie. À cet égard, Cetrángolo et Curcio (2017, p.7) soulignent qu'« une grande partie des problèmes distributifs dans les pays de la région ont leur origine dans l'inégalité des opportunités au début de vie et pendant le cycle d'éducation, ce qui, à son tour, a un impact significatif sur les possibilités d'atteindre des niveaux plus élevés de productivité, de développement et d'emplois de qualité. Les accords internationaux et les politiques relatives au droit à l'éducation ont encouragé la région à promouvoir l'accès aux services éducatifs, principalement aux niveaux primaire et secondaire. Cependant, la situation dans la région continue d'être déficiente, montrant dans sa diversité de situations que certains pays qui ne font que démarrer ce complexe processus. »

Selon Tomasevski (1999) et l'UNESCO (2007), l'approche sur les droits de l'éducation comporte des principes et des dimensions de fond, qui prennent tout leur sens lorsqu'on parle d'éducation pour les zones rurales. Tomasevski a affirmé quatre principes connus sous le nom des « 4 A » : accessibilité, abordabilité, acceptabilité et adaptabilité. L'abordabilité ou la disponibilité fait référence à l'existence d'un nombre suffisant d'écoles et de modalités, d'enseignants formés qui fréquentent les écoles, de livres et de matériel pédagogique, d'infrastructures et d'équipements. L'accessibilité fait référence au fait que toutes les personnes peuvent accéder à une éducation, la gratuité étant un élément essentiel. L'acceptabilité fait référence à l'existence de modèles et de méthodes pédagogiques, de programmes d'études, d'horaires, de textes, de matériels et de langues d'apprentissage adaptés aux besoins des élèves. L'adaptabilité fait référence à la transformation de l'éducation à mesure que les besoins de la société changent ; contribuant ainsi à surmonter les inégalités et pouvant être adaptée à des contextes spécifiques.

Pour sa part, l'UNESCO/OREALC (2007) a relevé cinq dimensions d'une éducation de qualité pour tous : équité, pertinence, adéquation, efficacité et efficacie. L'équité est associée à l'inclusion et fait référence à une éducation de qualité dans un pays, si tout le monde a accès à une bonne éducation sans aucune forme de restriction ou de discrimination. La pertinence fait référence à une éducation ayant de la valeur pour les territoires et les contextes locaux et favorisant leur développement. L'adéquation fait référence à une éducation qui a du sens pour les gens, qui est en lien avec leurs attentes, leurs rêves et leurs projets de vie. L'efficacité et l'efficacie sont des dimensions opérationnelles qui rendent compte du respect des trois dimensions de fond mentionnées ci-dessus.

De même, l'ODD 4 intègre des questions centrales pour l'approche conceptuelle et programmatique du droit à l'éducation, qui présentent un intérêt particulier pour cette étude. En termes déclaratifs, elle rend explicite le caractère inclusif de l'éducation, c'est-à-dire pour tous (sans aucune forme d'exclusion ou de discrimination), et met l'accent sur l'apprentissage tout au long de la vie.

De même, les 10 objectifs de l'ODD 4, comme on les connaît de façon générale (à proprement parler, ils s'agit de 7 objectifs et 3 moyens pour les atteindre), placés ci-dessous de manière synthétique, énoncent des aspects qui intéressent directement au Projet Jeunes Ruraux: 1) Enseignement Primaire et secondaire universel ; 2) Éducation universelle pour la petite enfance et préscolaire ; 3) Enseignement technique/professionnel et supérieur ; 4) Compétences pour un travail décent ; 5) Égalité des genres et inclusion ; 6) Alphabétisation universelle des jeunes ; 7) L'éducation citoyenne pour le développement durable ; 8) Environnements d'apprentissage efficaces ; 9) Bourses pour le développement ; 10) Enseignants.

Sous ces concepts et directrices, cette systématisation vise à donner un aperçu général de l'éducation dans les 5 pays participant au Projet Jeunes Ruraux, en mettant l'accent sur l'enseignement technique et professionnel dans les zones rurales, y compris certains aspects et lacunes qui ont été approfondis et élargis en cette période d'urgence sanitaire; et ce dans le cadre de l'analyse de la ruralité, du territoire, de l'agriculture et de la jeunesse.

PARTIE 2 : ASPECTS PERTINENTS DE LA RURALITÉ EN BOLIVIE, COLOMBIE, ÉQUATEUR, PARAGUAY ET PÉROU

2.1. Pays participant au Projet

Un aspect important qui ressort comme un potentiel du Projet Jeunes Ruraux est la grande diversité des pays participants : la Bolivie, la Colombie, l'Équateur, le Paraguay et le Pérou, dont les caractéristiques géographiques, culturelles, linguistiques, ethniques et économiques, qui sont autant de questions essentielles pour la logique, les objectifs et les résultats attendus du Projet. On trouvera ci-dessous un bref aperçu des pays participant au Projet Jeunes Ruraux : la Bolivie, la Colombie, l'Équateur, le Paraguay et le Pérou, dont la localisation est indiquée dans la figure 2.

Figure 2. Pays participant dans le Projet Jeunes Ruraux



Source : Documents AVSF, Projet Jeunes Ruraux
Élaboration propre

La Bolivie a été constituée comme un État plurinational (Constitution Politique de l'État Plurinational de Bolivie, 2009), décentralisé avec des autonomies, et multiethnique. Elle compte 10,1 millions d'habitants (recensement de 2012) et compte 37 langues officielles. La Bolivie est un pays en développement à revenu intermédiaire inférieur et au cours de la dernière décennie, au moins, elle a enregistré une amélioration significative de ses indicateurs socio-économiques.

La Colombie est, conformément à l'article 1 de sa Constitution Politique de 1991, un « État social de droit, organisé sous la forme d'une République nationale unitaire, décentralisée, avec autonomie de ses entités territoriales, démocratique, participative et pluraliste, fondée sur le respect de la dignité humaine, sur le travail et la solidarité des personnes qui la composent et dans la primauté de l'intérêt général ».

Elle est située à l'extrême nord-ouest de l'Amérique du Sud, possède une grande diversité ethnique, biologique et culturelle et un environnement biophysique d'une énorme biodiversité, et a pour frontières les océans Pacifique et Atlantique. Sur le plan administratif, son territoire de 1 141 748 km² est divisé en 32 départements, il compte 1 123 communes et cinq entités territoriales dotées d'une administration spéciale (PNUD, 2021, cité dans Patiño, 2021).

L'Équateur est un État interculturel et plurinational conformément à la Constitution de la République de 2008. Il est considéré comme un pays méga-divers en raison de sa richesse naturelle et biologique ainsi que de sa grande diversité ethnique, culturelle et linguistique. Le système territorial naturel équatorien est composé d'une partie continentale marquée par la présence de la cordillère des Andes, d'une autre partie insulaire, qui correspond à l'archipel des Galápagos et de la plate-forme marine. En considérant ces trois grands espaces géographiques nationaux, la superficie totale de l'Équateur peut être estimée à 1 362 810,25 km² (SENPLADES, 2017). En ce sens, les quatre régions de l'Équateur sont : la Cordillère, la Côte, l'Amazonie et la région Insulaire ou Galapagos.

Sur son territoire, il y a 14 nationalités, 18 peuples autochtones, les populations d'ascendance africaine, le peuple Montubio, selon le Conseil National pour l'Inclusion des Peuples et des Nationalités, CNIPN (2019), et un groupe de population majoritairement métis.

Le Paraguay est un pays méditerranéen, situé au centre de l'Amérique du Sud, il a une superficie de 406 752 km². Elle est divisée en 17 départements, 254 districts et un district capital. Ses frontières d'une longueur totale de 3 484 km connectent la République du Paraguay à trois grands pays : le Brésil, la Bolivie et l'Argentine.

Le fleuve Paraguay divise le territoire du pays en deux régions naturelles, la région Orientale et la Région Occidentale. Il a deux saisons climatiques annuelles : une chaude et pluvieuse, qui enregistre une température moyenne de 31,5°C, avec un maximum de plus de 38°C, et des vents humides qui apportent de la pluie ; et, une saison froide et sèche, avec des températures basses, bien que non extrêmes d'une moyenne de 14,5°C et des minimums de 0°C, des pluies rares et des vents froids et secs.

Le Pérou se caractérise par sa diversité géographique, ethnique, linguistique, économique, etc. Sa réalité est hétérogène, ses régions et territoires divers avec des caractéristiques politiques et économiques différentes dans chaque zone. Historiquement, au-delà du plan physique, trois grandes régions naturelles se sont consolidées ; la côte, les montagnes et la jungle. Les trois régions naturelles présentent des caractéristiques particulières en ce qui concerne leurs sols, les activités économiques et les conditions de vie des populations. Bien que dans les trois régions il y ait une orientation vers l'activité extractive, la côte est la région qui reçoit le plus d'attention de la part des institutions publiques et des secteurs d'investissement économique.

2.2. La población rural: comprensiones, diversidades y múltiples dimensiones

Plus de 123 millions de personnes vivent dans les zones rurales d'Amérique Latine et des Caraïbes (ALC), dont 50 millions travaillent, ce qui signifie que l'emploi rural soutient une personne sur cinq qui travaille dans la région. La pauvreté est un phénomène essentiellement rural : les taux de pauvreté (45,2%) et d'extrême pauvreté (20,0%) en milieu rural sont deux à trois fois plus élevés qu'en milieu urbain. (OIT, 2020).

L'analyse de la population rurale et de ses dimensions contient différentes approches qui sont liées aux débats conceptuels sur le territoire rural et la ruralité et permet la considération de certains aspects pertinents des conditions sociales. Les sections suivantes abordent les questions liées à : quelques définitions de la population rurale ; les phénomènes de transformation vécus par la population rurale dans les pays de l'étude ; et les conditions sociales et économiques vues à travers certains indicateurs pertinents.

2.2.1. L'étude de la population rurale : un champ conceptuel de dispute de tendances

Les approches les plus traditionnelles et exclusives, selon Gaudin (2019, p.14) perçoivent les habitants ruraux « comme des facteurs résiduels d'une économie mondiale compétitive et de haute technologie, dans laquelle les petits producteurs ruraux n'ont plus leur place, et ils sont qualifiés d'inefficace et non concurrentiel (Appendini et Torres-Mazuera, 2008). Les perceptions de la ruralité viennent des élites urbaines : ce sont elles qui forgent et diffusent les croyances collectives dominantes. »

D'autre part, les définitions les plus utilisées dans les pays de la région, collectées par la CEPAL (s/f), sont basées sur une perspective censitaire, géographique et démographique. Le recensement fait référence au nombre d'habitants ; la géographie définit les spécificités des territoires considérés comme ruraux ; et, la démographie qui fait référence aux données sur les caractéristiques « dures », comme on peut le voir dans la citation qui ouvre cette section.

Dans ce contexte de débats et de différends théoriques autour de la ruralité, il y a d'importants efforts conceptuels pour aller au-delà des connaissances statistiques et géographiques et comprendre les populations rurales dans leurs diversités et leurs multiples dimensions.

On reconnaît les populations rurales, au pluriel, comme des groupes et des personnes en mouvement, avec leurs propres caractéristiques et, en même temps, uniques et différentes des autres groupes qui habitent également les zones rurales. Une bonne partie de la population rurale transite ce que l'on appelle le "continuum rural-urbain" face à l'apparition de nouvelles activités, habitudes et formes d'occupation de l'espace, ainsi que de nouvelles formes de migration entre espaces, qu'elles soient quotidiennes ou temporaire (Gaudin, 2019 , p.25).

Cette situation provoque de nouveaux dynamismes, relations et interactions entre les populations et différentes manières d'habiter le milieu rural. La population a un pied à la campagne et l'autre à la ville, se déplaçant fréquemment d'une zone à l'autre pour des raisons professionnelles. Les jeunes ruraux étudient des métiers qui ne sont pas nécessairement liés au monde rural. Les familles ne sont pas seulement paysannes, elles ont des relations locales et globales dans de nombreux cas liées au marché de leurs produits, un aspect qui est repris dans une section suivante.

Baudel (2001, cité dans Gaudin, 2019, p.25) souligne que les particularités et les différences de cette population rurale diversifiée se manifestent « au niveau des identifications et des revendications du quotidien, pour que le rural devienne un acteur collectif, constitué à partir d'une référence spatiale et insérée dans un champ élargi d'échanges sociaux ».

Dans ce même sens, la référence que Patiño (2021) apporte au diagnostic national de la Colombie est intéressante, citant ICANH (2017) qui définit le sujet paysan comme:

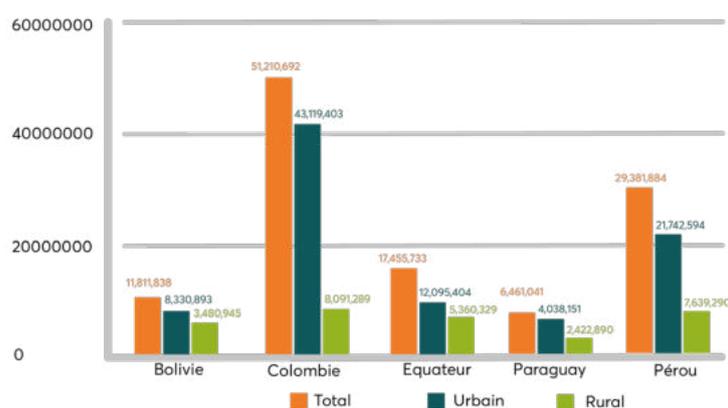
Un sujet interculturel et historique, avec des mémoires, des savoirs et des pratiques qui constituent des formes de culture paysanne, fondées sur la vie familiale et de voisinage pour la production d'aliments, de biens communs et de matières premières, avec une vie communautaire multi-active liée à la terre et intégrée avec la nature et le territoire. Le paysan est un sujet situé dans les zones rurales et les chefs-lieux municipaux qui leur sont associés, avec diverses formes de propriété foncière et d'organisation, qui produit pour l'autoconsommation et la production de surplus, avec lequel il participe au marché au niveau local, régional et nationale⁶. (ICANH, 2017, dans Patiño, 2021, p.14).

En effet, en cohérence avec les débats sur la nouvelle ruralité, il existe une vision élargie de la population rurale comme sujet collectif en mouvement et en transformation, inscrit dans des processus continus de configuration sociale et économique et, en même temps, dans des processus d'affirmation de leur identités, cultures, langues, savoirs traditionnels, modes de vie, etc. La population rurale contribue à différents domaines tels que : la richesse et la diversité culturelle des pays, la production, la sécurité et la souveraineté alimentaires, entre autres, comme on le verra dans les sections suivantes qui abordent certaines des principales dimensions qui composent la population rurale et qui sont ensuite segmentées afin de présenter les informations détaillées contenues dans les diagnostics nationaux.

2.2.2. Transformations de la population rurale: ¿Migration accélérée, exode rural, dépayannisation ?

La population rurale dans les cinq pays étudiés, en général, représente entre un cinquième et un tiers du total de la population, comme on peut le voir dans la figure 3. Bien que la lecture des chiffres de la population nécessite une lecture plus complexe - comme indiqué dans la section précédente - les données présentées ci-dessous constituent une première base pour examiner le contexte social (population, démographique et social).

Figure 3. Population des pays participant au Projet Jeunes Ruraux, segmentée en rurale et urbaine



Source : données officielles rapportées dans les rapports des consultants et autres documents.
Élaboration propre.

⁶ « Chef-lieu : est l'aire géographique qui est délimitée par un périmètre urbain, dont les limites sont fixées par des accords du Conseil Municipal. Il correspond au lieu où se situe le siège administratif d'une commune » (DANE, 2018). « Le chef-lieu est un concept créé par le DANE à des fins statistiques, utile pour l'identification des centres de concentration de la population. Il est défini comme une concentration minimale de vingt (20) maisons contiguës, voisines ou jumelées, situées dans la zone rurale d'une commune ou d'une Circonscription Départementale. Cette concentration présente des caractéristiques urbaines telles que la délimitation des voies véhiculaires et piétonnes. (DANE, 2018).

Voici quelques données sur la population dans les cinq pays.

La Bolivie compte une population de 11 583 802 habitants, dont 30 % (3 480 945 personnes) en zone rurale, tandis que 70 % (8 102 857) en zone urbaine, selon l'Institut National de la Statistique (INE) en mars 2020. Un regard sur l'évolution de la population montre la diminution progressive de la population rurale, en 2013 les données du recensement de l'INE indiquaient que depuis les années 1950, la population rurale était passée de 74% à 33%⁷ et se concentre surtout dans les départements de La Paz, Cochabamba, Potosí et Chuquisaca. Les chiffres de la population et leur évolution ont conduit à un débat sur ce que certains auteurs ont appelé la "dépeysannisation" et l'affaiblissement du secteur rural qui en découle (Crespo, 2021, pp.7-8).

La Colombie a une population nationale de 48 258 494 personnes, dont 51,2 % de femmes et 48,8 % d'hommes. De la population totale, pour cette même année, 7,1% vivaient dans des agglomérations et 15,8% dans des territoires ruraux dispersés ; et les 77,1% restants vivaient dans les chefs-lieux municipaux. Un peu plus de 7 millions de personnes vivaient à Bogotá, la capitale du pays (DANE, 2021).

Au cours des années 1960, le pays entame sa transition d'une majorité rurale à une majorité urbaine, passant d'être un pays rural à un pays majoritairement urbain (Murad, 2003). « En raison du manque d'emplois salariés, de l'expansion de l'agriculture commerciale, de la mécanisation des cultures, les conflits entre colonisation et le latifundio, l'attraction d'autres régions qui offrent plus d'opportunités de travail salarié et la disponibilité des services dans les zones urbaines, les zones rurales continueront à envoyer leurs gens à la ville » (Murad, 2003, p. 44). C'est-à-dire que « la diminution de la population rurale s'accroîtra avec le temps. Selon le Centre Démographique Latino-américain et Caribéen (Celade) dans son étude de 2017, 30 % des habitants du pays vivaient dans des zones rurales et, selon les estimations pour l'année 2050, seulement 13 % des colombiens continueront de le faire. » (Semaine Rurale, 05 juillet 2019).

L'Équateur, selon l'Institut National des Statistiques et des Recensements (INEC, 2020a)⁸ en décembre 2020, compte une population d'environ 17 620 000 habitants, dont 50,44% sont des femmes et 49,56% des hommes. Par rapport au total national, la population rurale correspond à 30% avec 5 360 329 habitants, dont 50,54% d'hommes et 49,46% de femmes (INEC, Equateur en chiffres, 2020).

Selon le dernier recensement (INEC, 2010), 71,9% de la population équatorienne s'identifie comme métisse, 7,4% comme montubia, 7,2% comme afro-équatorienne, 7,0% comme indigène, 6,1% comme blanche et 0,4% comme autre. D'autre part, la structure de la population par âge se répartit entre le groupe de 0 à 14 ans avec 34,29 %, le groupe de 15 à 64 ans correspond à 58,32 % et le groupe de plus de 65 ans représente 7,39 % de la population. La population rurale en Équateur, selon les critères d'auto-identification, est composée d'autochtones, d'afro-équatoriens, de noirs, de mulâtres, de montubios, de métis, de blancs et autres.

⁷ INE, 2013. Alors qu'en 1976 la population résidant en milieu urbain représentait 41,3 % de la population totale, en 1996 elle atteint 60,6 % et en 2008 65,5 %.

⁸ Ces données peuvent être actualisées, grâce à l'outil " Contador poblacional " installé par l'INEC sur son site Web, tandis que les informations segmentées ont pour référence le dernier recensement de la population réalisé en 2010.

Dans la région de la cordillère, la population métisse et indigène prédomine avec respectivement 72% et 20% de la population rurale ; Dans la région côtière et des Galápagos, le métis prédomine avec respectivement 48% et 77% de la population rurale, la présence des montubios étant également importante (27% de la population rurale) ; Enfin, en Amazonie, une majorité indigène se distingue avec 47% de la population rurale.

Au **Paraguay**, le dernier recensement réalisé en 2012 faisait état d'une population composée de 6 461 041 habitants. 27,4% ont entre 5 et 17 ans. 1,8 % de la population se percevait comme autochtone (117 150 personnes) et moins de 1 % comme d'ascendance africaine (3 867 personnes).

La publication « Paraguay. Projection de la Population Nationale, des Zones Urbaines et Rurales par Sexe et Âge 2000-2025. Révision 2015 » présente une projection jusqu'en 2020 et estime la population totale à 7 252 672 habitants, 3 599 516 femmes et 3 653 156 hommes, et situant 62,5 % de la population en zone urbaine et 37,5 %, en zone rurale. En analysant la population par tranches d'âge, on dénombre 2 096 464 enfants et adolescents (0-14 ans), 1 954 150 jeunes (15-29 ans), 2 715 396 adultes (30-64 ans) et 486 662 adultes seniors (65 ans et plus). En 2020, l'espérance de vie à la naissance est estimée à 74,7 ans : 77,7 ans pour les femmes et 71,8 ans pour les hommes.

Au Pérou, le recensement de 2017 fait état d'une population totale de 29 381 884 habitants, dont 26 % sont ruraux.⁹ Ce chiffre diminue en moyenne annuelle de 2,1 %, tandis que la population urbaine augmente de 1,6 %. Les départements avec la plus grande population rurale sont Huanacavelica (69,5%), Cajamarca (64,6%), Amazonas (58,5%), Apurímac (54,2%) et Puno (46,2%).

Les informations statistiques sur la population dans les pays analysés expriment des tendances régionales, notamment : 1) Il y a une concentration de la population dans les zones urbaines et des flux migratoires continus de la campagne vers la ville, avec une diminution progressive de la population rurale, comme on le voit dans les données présentées par pays. En moyenne, les deux tiers de la population totale vivent dans des zones urbaines, même si, comme indiqué ci-dessus, il y a un transit de divers groupes de population dans les deux sens, pour des raisons familiales et économiques.

Dans le cadre des débats sur la nouvelle ruralité, il est important de mentionner que les caractéristiques des processus démographiques de migration interne -notamment des zones rurales vers les zones urbaines- ont fait que les lignes de partage s'affinent. Il existe un flux entre les deux zones en raison des relations familiales (il est courant que les visiteurs ruraux disposent d'espaces d'accueil familiaux dans les villes), d'activités économiques ou de moments de rencontre en milieu rural autour des célébrations communautaires. Certaines conditions actuelles ont également favorisé cette mobilité constante dans les deux sens, comme l'existence de réseaux routiers (au-delà de leur état et de leur étendue géographique) qui permettent une connexion plus rapide entre les villes et les zones rurales.

⁹ L'INEI, Institut National de la Statistique et de l'Informatique, a fait état d'une population estimée à 32 millions 131 mille habitants, ce qui représente une variation importante par rapport au recensement de 2017 https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1671/libro.pdf

Dans les zones rurales des cinq pays, il existe divers groupes de population avec un énorme patrimoine culturel et linguistique, tels que les nationalités et les peuples indigènes et originaires, la population afro, métisse, montubia, etc. (dénominations qui dépendent des spécificités de chaque pays).

La migration vers les zones urbaines est principalement due à la détérioration croissante des conditions de vie dans les zones rurales (certains indicateurs sociaux seront passés en revue dans la section suivante) et à la recherche d'opportunités pour améliorer la qualité de vie, y compris l'éducation des enfants et aussi en conséquence de déplacements forcés dus à la violence, comme cela s'est produit en Colombie et au Pérou.

Un aspect qui mérite d'être approfondi est le retour des familles à la campagne à la recherche d'alternatives pour faire face à la crise économique régionale et mondiale qui vient des années précédentes, ainsi qu'au chômage qui en résulte. Tout cela a été exacerbé par la pandémie de COVID-19.

2.2.3. Situation sociale de la population rurale : le creusement des inégalités et des écarts

La situation de la population rurale, avant même la pandémie de Covid 19, affichait les indicateurs sociaux et économiques les plus bas des pays. Cette section passe en revue, de manière synthétique, les informations sur la pauvreté, le travail et l'emploi qui contribuent à la caractérisation de la condition socio-économique de la population rurale.

Par exemple, la ruralité en Colombie se caractérise par des niveaux élevés de pauvreté et de précarité pour la satisfaction des besoins de base, ce qui se traduit par la présence d'écarts plus importants quant aux opportunités sociales et éducatives des populations rurales par rapport aux populations urbaines. Ceci, malgré le fait que « la zone rurale colombienne a été l'un des axes indiscutables du développement économique du pays. Mais en même temps, son retard relatif en matière économique et sociale montre les biais urbains qu'a connus notre développement » (DNP, 2014, cité dans Patiño, 2021, p.9).

Une situation similaire est vécue au Pérou. En 2018, selon l'INEI (cité dans Troncos et Peña, 2021, p.25), le taux de pauvreté total au niveau national est de 20,5 % ; 42,1% du total est concentré en milieu rural. « La région naturelle avec la plus grande pauvreté est la cordillère avec 30,4% et le domaine géographique avec la plus forte incidence est la cordillère rurale avec 46,1%. De plus, l'extrême pauvreté est de 2,1% et se concentre dans les zones rurales (10%); avec une incidence particulière dans la cordillère rurale » (Troncos et Peña, 2021, p.25).

Par rapport à la situation de pauvreté, selon le FIDA, « les populations rurales cultivent la nourriture qui alimente leurs nations, mais en même temps elles sont disproportionnellement pauvres : 80% des femmes, des enfants et des hommes vivant dans l'extrême pauvreté vivent dans les zones rurales." Dans le scénario actuel, les écarts et les inégalités se sont encore plus creusés. Selon Berdegú (2020) :

La pauvreté rurale devrait augmenter cette année [2020] de 24 %, et l'extrême pauvreté rurale devrait atteindre un taux impressionnant et inédit de 42 %. Ce sont 10 millions d'habitants ruraux qui amplifieront cette situation épouvantable dans laquelle les revenus ne suffiront même pas à acheter un panier alimentaire de base. Et ceci ne se produira pas dans d'autres régions de la planète avec un degré de développement relatif inférieur, ça se produira ici, dans notre Amérique latine et dans les Caraïbes.

Certaines données recueillies à partir des diagnostics nationaux, avant la pandémie, confirment ces conditions.

En **Bolivie**, selon un rapport de la CEPAL de 2018, on constate une stagnation de la réduction de la pauvreté en Bolivie et même une aggravation. Selon Crespo (2021) citant diverses sources, l'extrême pauvreté a augmenté de 14,7% en 2015 à 16,4% en 2017, plaçant la Bolivie parmi les trois pays ayant la plus forte augmentation de l'extrême pauvreté ces dernières années. Parallèlement, le taux de pauvreté a quasiment stagné, passant de 35 % en 2015 à 35,2 % en 2017 (Fundación Milenio, 2019c). Wanderley a entériné la détérioration des indicateurs sociaux parallèlement à l'aggravation de la pauvreté (Fundación Milenio, 2019d).

En **Colombie**, selon Patiño (2021, p.28)

L'ECV 2019 montre que 17,5 % de tous les ménages colombiens souffrent de pauvreté multidimensionnelle, mais dans le cas des ménages paysans, le pourcentage augmente considérablement pour atteindre 29,3 %. Dans les agglomérations rurales dispersées, l'indice de pauvreté multidimensionnelle est le double de la moyenne nationale, 35,6%, ce qui révèle l'appauvrissement du secteur rural colombien et les fortes inégalités sociales.

Au **Pérou**, coïncidant avec le panorama régional et mondial, « la pauvreté dans le pays a un visage rural. En 2018, selon l'INEI, le taux de pauvreté total est de 20,5 %. Celle-ci est concentrée en milieu rural, 42,1%. La région naturelle la plus pauvre est la cordillère avec 30,4% et le domaine géographique où l'incidence est la plus élevée est la cordillère rurale avec 46,1%. À son tour, l'extrême pauvreté est de 2,1% et se concentre dans les zones rurales, avec 10%; avec une incidence particulière dans les montagnes rurales » (Troncos et Peña, 2021, p. 25).

Les activités et l'emploi de la population rurale est l'un des aspects les plus fragiles de la région ; il est divers et varié, tant dans le type d'activités que dans le domaine du travail. D'une manière générale, l'agriculture (de différents types) reste l'activité la plus courante ; cependant, ses conditions ne sont pas toujours optimales, et d'autre part, les conditions d'emploi, en général, sont précaires, comme l'illustrent les exemples suivants.

Selon le PNUD¹⁰ citant l'OIT, au niveau régional 68,5% des travailleurs ruraux ont un emploi informel contre 47% des travailleurs urbains. La pauvreté et le manque de travail décent dans l'économie rurale ont de nombreuses causes sous-jacentes, notamment : une économie informelle ; des systèmes de production insuffisamment développés et diversifiés ; un accès limité aux services publics, aux infrastructures et à la protection sociale ; l'application inefficace des lois et normes internationales du travail; l'absence d'un environnement favorable au développement productif et commercial ; la dégradation et gestion non durable des ressources naturelles ; une organisation, représentation et participation limitées de la population rurale dans les processus de dialogue social et de formulation des politiques, stratégies et programmes de développement rural.

¹⁰ PNUD (2020). Tout dépend de l'environnement avec lequel vous regardez. L'impact du Covid sur les communautés rurales. <http://americaingenera.org/newsite/index.php/es/informate/informate-noticias/noticia/4824-todo-depende-del-entorno-con-que-se-mire-el-impacto-del-covid-19-sobre-las-comunidades-rurales>

De même, les flux migratoires internes des pays (de la campagne vers la ville) et externes (où surtout la population rurale a émigré) ont eu un effet sur les activités et l'emploi ruraux, ainsi que sur le changement des rôles des membres de la famille qui sont restés (par exemple, s'occuper des personnes âgées). Cependant, ces modifications sont particulières du fait des phénomènes internes à chaque pays.

Dans le cas de **la Bolivie**, une étude de Colque en 2014, (Fundación Tierra, citée dans Crespo, 2021), a montré qu'en 20 ans la population employée dans le secteur agricole a augmenté de 292% dans le pays, malgré le fort processus migratoire de la campagne à la ville qui dure depuis 1992 : « [...] le nombre de personnes embauchée par la culture commerciale de la terre en Bolivie a atteint 90 644 et représentait 16 % de la population active. [...] dans les 10 années suivantes, ces caractéristiques n'ont pas changé, et pourtant la population employée par le secteur agricoles est passée à 355 359 personnes et s'est consolidée à 22% des personnes employées dans les activités économiques du pays » (p.32). De plus, selon l'INE (cité dans Crespo, 2021, p.32), en 2012, "sur les quelques 5,4 millions de personnes employées dans des activités économiques en Bolivie, 32,33%, ce qui équivaut à environ 1,7 million, étaient consacrées à l'agriculture, l'élevage, la chasse, la pêche et la sylviculture ».

Concernant les conditions des jeunes et des femmes, le CEDLA (cité dans Crespo, 2021), indique qu'« en 2011, 95 travailleurs sur 100, 87 jeunes travailleurs sur 100 et 86 femmes employées sur 100, avaient des emplois précaires dans un contexte de destruction d'emplois à plein temps et de qualité » (pp.32-33). De même, en ce qui concerne l'emploi des jeunes dans les municipalités de La Paz et de El Alto, il a été constaté que « les jeunes et les adolescents sont les plus durement touchés par la précarité du travail, puisque 93 % et 97 %, respectivement, de cette population ont des emplois précaires. " (p.33).

Dans le cas de **l'Équateur**, selon l'INEC (cité dans Robles-Pillco et autres, 2021), l'activité rurale est regroupée dans les postes de travail suivants : « Employé ou ouvrier de l'État, de la municipalité ou du conseil provincial ; Employé ou ouvrier privé ; Journalier ou ouvrier agricole ; Patron ; Associé ; Auto emploi; Travailleur non rémunéré; Employé domestique; et, premier emploi» (p.117). A partir de ces informations, on peut mentionner que:

[...] on remarque les activités en auto emploi avec 722 milles travailleurs (34%), dont 63% correspondent à des hommes ayant ce type d'occupation et 27% à des femmes ; une deuxième catégorie d'occupation est journalière ou d'ouvrier agricole avec 25 % de la population, dont 89 % d'hommes et 11 % de femmes ; une troisième catégorie considère les salariés ou ouvriers du secteur privé avec un total de 414 786 (20%) ; dont 70% d'hommes et 30% de femmes. (p.118)

Selon ESPAC, 2019 (cité dans Roble-Pillco et autres, 2021), les travailleurs liés au secteur agricole peuvent être classés comme : non rémunérés, permanents rémunérés et saisonniers rémunérés. Un fait important est que les travailleurs rémunérés permanents et saisonniers ne représentent que 11 %, alors que 78 % appartient au groupe des travailleurs non rémunérés.

Au **Paraguay**, le nombre de personnes employées au deuxième trimestre 2020 était de 3 133 673, ce qui signifie qu'il y a 157 418 personnes de moins par rapport à l'année précédente (Cateura, 2021, p.14). En examinant ces données par zone de résidence, l'aire urbaine a été la plus touchée, "[...] passant de 2 124 393 employés au 2ème trimestre 2019 à 1 987 829 au même trimestre 2020" (p.14) ; dans le cas de la population rurale, il y a eu une baisse de 20 854 personnes en termes d'emploi. Un fait intéressant à noter est que 87 % des 157 418 personnes quittant leur activité appartiennent à l'aire urbaine et parmi celles-ci, 83 % sont des femmes. Comme dans d'autres pays, les femmes font partie de la population la plus touchée par la pandémie de COVID-19.

Au **Pérou**, "les nouvelles difficultés auxquelles sont confrontés les travailleurs ruraux dans leurs conditions de travail tant dans l'activité traditionnelle, l'agriculture, que dans les nouveaux métiers ont généré, depuis le XXe siècle, de grandes vagues migratoires" (Troncos et Peña, 2021, p.25).

Historiquement, malgré la richesse culturelle et naturelle et le potentiel de la ruralité, sa population a vécu dans une situation de pauvreté et d'abandon par les politiques publiques. L'un des graves problèmes auxquels l'Amérique latine est confrontée, comme mentionné précédemment, est l'inégalité entre "la campagne et la ville", où la campagne est souvent considérée comme un territoire à "développer, directement lié à la pauvreté et aux besoins basiques non satisfaits (NBI), sans tenir compte des différences et de la nécessité de créer des conditions plus justes » (Lasso, 2020, p.5).

2.3. Problématique environnementale de la ruralité

2.3.1. Détérioration des sols, pollution des sources d'eau et initiatives de résistance et pour la protection du territoire rural

Les territoires ruraux connaissent un processus de dégradation et détérioration de leur environnement, dans lequel plusieurs facteurs interviennent, parmi lesquels : l'invisibilité et le mépris de leur valeur stratégique pour le renforcement de l'identité nationale et du développement ; l'absence de politiques et de stratégies pour leur protection ; une perception minimisée dans l'imaginaire social ; les activités qui affectent l'environnement telles que l'abattage des forêts, l'exploitation minière aveugle, l'utilisation intensive de produits agrochimiques, les techniques agricoles inadéquates ; etc. Les situations particulières de chaque pays à ce sujet sont évoquées ci-dessous.

En **Bolivie**, selon le diagnostic national, entre 35% et 50% des sols agricoles sont dégradés. Entre les années 2001 et 2010, la déforestation est passée de 2,8 millions d'hectares à 6,2 millions d'hectares ; la surface agricole utile sert moins pour les denrées alimentaires du quotidien que pour les des cultures d'exportation (soja, tournesol, chia, sésame, canne à sucre et maïs) destinées au marché international.

La Fondation des Amis de la Nature (citée dans Crespo, 2021, p.25) affirme qu'en moyenne 400 000 hectares/an de forêt sont brûlés en Bolivie. De fait, entre 1985 et 2018, la Bolivie a perdu 3 670 000 hectares de forêt et 95 % de ces superficies sont actuellement utilisée à des fins agricoles. Depuis 2015, la déforestation a augmenté de 200 %.

Selon la FAO (citée dans Crespo, 2021, p.37) plus de 60% de la population « vit et produit dans cet environnement dégradé ».

Cette croissance violente « a un coût environnemental et social très élevé, c'est-à-dire des sols dégradés et en processus de désertification, une forte utilisation de produits agrochimiques, des impacts sur la santé humaine, la pollution de l'eau, la déforestation, l'utilisation de semences transgéniques ». Une autre raison de la dégradation des sols est la surexploitation des parcelles de culture par les petites exploitations agricoles, ainsi que l'abandon des pratiques de rotation et de friche (Cabrerizo, 2008, p.130, cité dans Crespo, 2021, p. 37).

De même, selon le recensement agricole de 2013, « la contamination de l'eau due à l'utilisation de produits agrochimiques dans les communautés a atteint 39 % au niveau national, les départements de Santa Cruz et Cochabamba ayant les taux de contamination les plus élevés, avec 63 % et 61 % respectivement » (Crespo, 2016, 274, cité dans Crespo 2021, p.25).

En **Colombie**, Vargas et al (2019), cités dans Patiño (2021, p.20) soulignent que « sur les 114,2 millions d'hectares du territoire continental, près de 48 % représente des sols avec un certain niveau de dégradation : 14,2 % ont une forte affectation, 8,9 % de niveaux modérés, 9,5 % de niveaux faibles et 4,6 % de très faible intensité de dégradation ».

Dans le cas de **l'Equateur**, on assiste depuis 1990 à une accélération de la déforestation : 74 300 hectares par an en moyenne, dont 61 800 hectares à partir de l'an 2000. Pour l'année 2010, une perte de 618 000 hectares a été enregistrée, du fait de l'extension de la frontière agricole, des activités pétrolières et minières et de l'urbanisation (Robles-Pillco, Tobar et Almeida, 2021, p.125).

Au **Paraguay**, la déforestation dans la région orientale dévaste 23 000 hectares de forêt par an, une région où se trouve la forêt atlantique de l'Alto Paraná (BAAP), l'un des principaux écosystèmes du Paraguay ; De même, sur les 9 millions d'hectares perdus, près de 85 % correspondent aux 10 dernières années et, pour le moment, seuls 1,3 million d'hectares sont préservés. Il est alarmant de constater que le taux actuel de déforestation au Paraguay est d'environ 336 000 hectares par an (Cateura, 2021, pp.5-6).

Il n'y a toujours pas d'évaluation complète de l'importance et des effets que ces processus ont pour la ruralité et pour la nature et pour les pays dans leur ensemble. Dans le cas du sol, il y a un effet lié spécifiquement aux grandes surfaces destinées à la culture ; tandis que pour celui de l'eau, les effets négatifs affectent à la fois l'irrigation et la consommation des ménages.

La détérioration des eaux de surface et souterraines est due à « l'utilisation inappropriée des terres, la contamination des zones de recharge des aquifères, la monoculture, l'utilisation abusive de produits agrochimiques toxiques, les déchets domestiques, industriels et hospitaliers toxiques et dangereux ». Dans le même temps, la pollution de l'air est produite par des sources fixes et mobiles de particules et de gaz toxiques ; un problème supplémentaire d'importance sont les sources d'incendies tant au niveau régional que national (Cateura, 2021, p.7).

Au **Pérou**, les populations rurales sont également confrontées à des difficultés dues à l'activité des industries extractives. Comme le mentionnent Troncos et Peña (2021, p.30), l'extraction minière et pétrolière génère « de la pollution dans les zones où elles opèrent et dans les zones environnantes, où les populations rurales sont souvent installées. Les communautés paysannes et autochtones sont principalement confrontées à ce problème.

Il y a de cela de nombreux exemples tels que les marées noires qui polluent les rivières auxquelles accèdent les communautés de la région d'Iquitos ; ou l'exposition aux métaux lourds et aux hydrocarbures dans les communautés des bassins fluviaux de Pastaza, Tigre, Corrientes et Marañón dans le département de Loreto (Médiateur, 2018, cité dans Troncos y Peña, 2021, p.30).

L'absence de politiques publiques sectorielles, intersectorielles et globales qui abordent le développement de la ruralité, à la fois la qualité de vie et le bien-être de sa population, ainsi que la possibilité de devenir l'un des moteurs des économies nationales, est une constante dans le pays et a été l'un des facteurs conditionnant un problème social et environnemental complexe. La région a besoin de politiques qui soutiennent le territoire rural avec un aménagement adéquat, et garantissent des zones de vie et de services et des zones de production pour la souveraineté alimentaire. (Lasso, 2020, p.5).

Dans ce scénario complexe, il est important de souligner l'expérience de la Colombie, en tant que référence importante pour d'autres pays, car dans le cadre de l'organisation de son territoire, elle envisage les zones de réserves paysannes (ZRP) qui établit un statut juridique à travers lequel les paysans gèrent collectivement le territoire, pour favoriser son développement durable et contrôler l'expansion de la frontière agricole du pays (FAO et ANT, 2019, cité dans Patiño, 2021, pp.108-110). L'un de ses objectifs est « de contrôler l'expansion inadéquate de la frontière agricole » (Piscal Cumbal, 2020, cité dans Patiño, 2021, p.110).

2.3.2. Accès à l'eau : conditions et réalités

Selon la CAF (2017)¹¹ :

L'Amérique latine est l'une des régions du monde les plus riches en eau, et pourtant 34 millions de personnes n'y ont toujours pas accès. La situation est plus précaire dans les zones rurales : 21 millions de latinoaméricains qui vivent dans ces territoires n'ont pas accès à des services d'eau potable adéquats et 46 millions ne disposent pas d'installations sanitaires de base. Les impacts sont importants en terme de santé publique, productivité et bien-être des habitants des zones rurales ; L'absence de ces services de base accentue le niveau de vulnérabilité déjà élevé de cette population, en grande partie d'origine autochtone et d'ascendance africaine.

En effet, dans les pays évalués par les diagnostics, certaines zones disposent d'une quantité importante d'eau, en particulier de sources naturelles. Cependant, l'accès et la distribution restent un problème sérieux pour les communautés, notamment en raison des mécanismes liés à la propriété et/ou à l'administration, à la distribution de cette ressource et, d'une manière générale, aux inégalités inhérentes à certains territoires tant en termes d'accès à l'eau d'irrigation comme pour la consommation humaine, comme indiqué ci-dessous.

En **Bolivie**, selon les données des recensements réalisés dans le pays, Crespo (2021) souligne que, malgré l'augmentation de la couverture du service d'eau potable en milieu rural, cela ne suffit pas : « en 2012, 39 % de la zone rurale ne disposait pas de ce service » (p.9).

¹¹ CAF (2017). Eau et assainissement dans la nouvelle ruralité de l'Amérique latine. A voir dans: <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2017/02/agua-y-saneamiento-en-la-nueva-ruralidad-de-america-latina/>

En ce qui concerne la **Colombie**, Patiño (2021, p.9) considère que « c'est l'un des pays avec la plus grande réserve naturelle en eau au monde, bien que sa répartition spatiale et temporelle dans le pays soit assez hétérogène ». Son rendement en eau¹² est estimé à 56 l/s/km², particulièrement élevé par rapport à la moyenne mondiale (10 l/s/km²) et à celle de l'Amérique latine et des Caraïbes (21 l/s/km²) (IDEAM, 2019, cité dans Patiño, 2021, p.9). Cependant, la FAO (Durrango et al., 2019, cité dans Patiño, 2021, p.9) indique que:

[...] malgré ce grand approvisionnement en eau, les inégalités sociales et l'insuffisance de la gestion publique durable, en termes d'utilisation et de protection de la ressource, ont générés au fil des années, des conditions d'accès à l'eau potable précaires, la population rurale étant la plus touchée.

Le secteur agricole est celui qui représente la plus forte demande en eau, avec une participation de 43,1%, suivi des secteurs de l'énergie et de l'élevage, qui participent respectivement avec 24,3% et 8,2%. Les cultures permanentes représentent 57 % de la demande agricole totale en eau, tandis que les cultures temporaires et les pâturages représentent respectivement 18 % et 25 %. (IDEAM, 2019, cité dans Patiño, 2021, p.9).

En **Équateur**, en ce qui concerne l'accès à l'eau d'irrigation, il existe une forte disparité de répartition : « 37 % des unités productives de l'agriculture familiale paysanne ont accès à l'irrigation, contre 63 % de l'agriculture entrepreneuriale » (Robles-Pillco et autres, 2021, p.114).

Le Paraguay est l'un des pays avec la plus grande quantité d'eau douce par habitant au monde, dont 80 % provient des nappes phréatiques (Cateura, 2021, pp.6-7). Or, une partie importante de la population consomme une eau dont la qualité n'est pas garantie du fait de son origine (puits, eau de surface, eau de pluie). Le déficit en eau et assainissement touche principalement les zones périurbaines marginales et les zones rurales, dont les populations vivent dans la pauvreté, dont les agglomérations sont dispersées, et affecte spécialement les communautés et populations autochtones.

Au **Pérou**, selon Troncos et Peña (2021, p.66), de la superficie agricole totale, 36,2 % (2 579 899 ha) sont irrigués. Les exploitations agricoles irriguées de plus de 100 hectares sont concentrées sur la côte, tandis que celles de 24,9 hectares ou moins prédominent dans la cordillère et dans la jungle. La méthode d'irrigation la plus courante est le système par gravitation.

2.3.3. Conditions sanitaires et de salubrité

La situation de l'assainissement dans les pays participant à l'étude est variable et tout aussi complexe, comme l'illustrent quelques exemples: en **Bolivie**, 62,4 % des ménages de la zone rurale du pays ne disposent pas de toilettes, de salle de bains ou de latrines, selon le recensement de 2012 (cité dans Crespo, 2021, p.10). Alors que 46 % de la population fait ses besoins à l'air libre, selon le rapport Progrès dans l'accès à des sources d'eau améliorées et à des installations sanitaires améliorées en Bolivie, élaboré par le Ministère de la Planification du Développement, l'UDAPE et l'UNICEF en 2016 (cité dans Crespo, 2021, p. 10).

¹² Mesuré en litres par seconde par kilomètre carré, l/s/km².

Dans l'aire urbaine du **Paraguay**, faute de service d'assainissement, une grande partie des eaux ménagères et des effluents industriels sont rejetés directement dans la rue ou dans les cours d'eau avec des conséquences environnementales et sociales néfastes : « des problèmes de santé notamment pour les habitants en situation de surpeuplement dans les quartiers marginaux, dans les zones urbaines délaissées et dans les zones rurales déboisées, situations qui peuvent générer des épidémies et des maladies transmissibles » (Cateura, 2021, pp.7-8.). Au Pérou, selon Troncos et Peña (2021, p.21), le principal type de service hygiénique en milieu rural est la fosse septique et la latrine (avec traitement des boues).

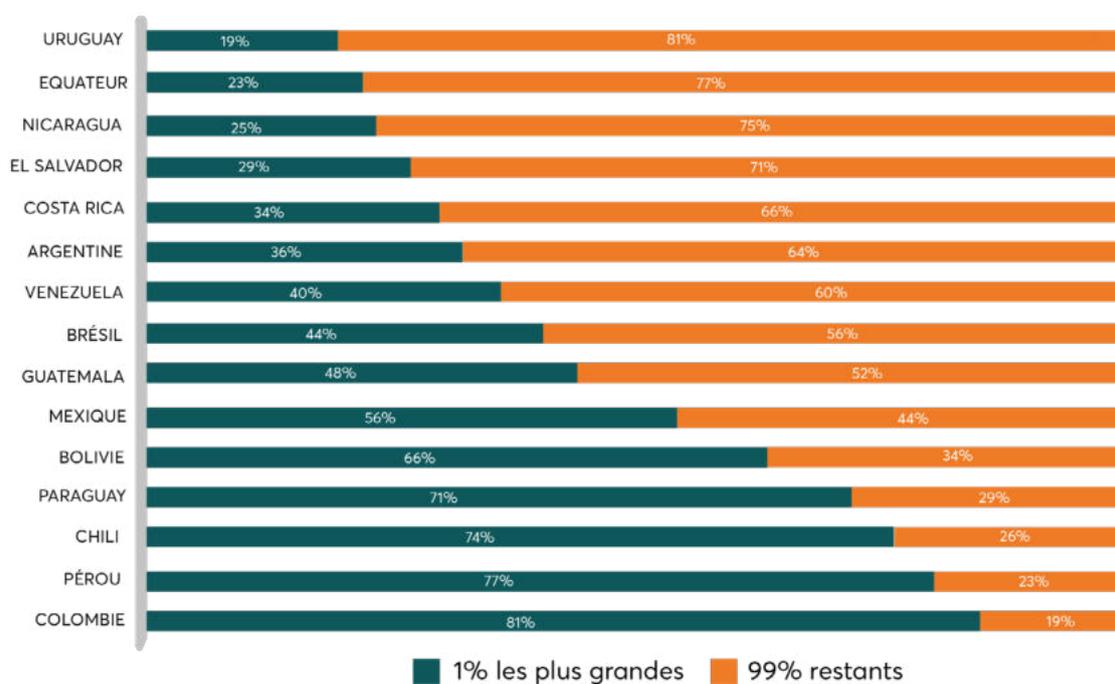
L'accès à une irrigation adéquate et suffisante et, en général, aux services de base, en particulier l'eau potable et l'assainissement, sont deux des lacunes les plus graves qui affectent la qualité de vie de la population rurale dans les pays étudiés.

2.4. Accès à la terre, modèles agricoles et agriculture familiale paysanne : entre problèmes et opportunités

2.4.1. Accès à la terre

C'est l'un des grands problèmes auxquels sont confrontées les communautés et les populations rurales marquées dans les cinq pays (et en général, dans toute la région) par des niveaux élevés de marginalisation et de profondes inégalités. La figure 4 illustre l'état de la concentration foncière en Amérique latine et dans les Caraïbes.

Figure 4. Concentration des terres par le 1% des exploitations les plus grandes dans différents pays d'Amérique latine et d'Amérique du Sud



Tiré de Patiño, 2021 (p.12).

Les causes sont historiques, commencent par les processus de dépossession sociale engendrés par la conquête espagnole et la colonisation de la région, et qui se sont maintenus et approfondis pendant la phase républicaine dans les pays de la région. L'accès et la propriété de la terre sont fondamentaux, dans la mesure où ils garantissent l'exercice des autres droits de la population (alimentation, emploi, croissance, entre autres).

En **Bolivie**, le diagnostic national (cité dans Crespo, 2021) montre à quel point l'inégalité d'accès à la terre s'est approfondie : alors que les unités productives capitalistes disposent en moyenne de 83,6 ha, les unités paysannes ne disposent que de 10 ha en moyenne, parmi lesquelles 25% disposent de surfaces inférieures à un hectare pour leur production. Cela a un effet direct sur la contribution des paysans à la production alimentaire, qui tend à la baisse : « en 2013, ils ne participaient qu' à 10 % de la production agricole nationale. [...] les paysans installés dans les départements les plus pauvres n'ont contribué que pour moitié du volume réduit enregistré cette année-là » (Crespo, 2021, p.34).

La **Colombie**, selon Patiño (2021, pp.12-13) est le pays avec la plus forte concentration de terres sur le continent. Selon Oxfam (cité dans Patiño, 2021) si l'on observe les espaces par leur extension, 1% des plus grandes exploitations concentrent 81% des terres du pays et 0,1% des exploitations de plus de 2000 hectares occupent 60% des terres. « La répartition inéquitable est aggravée par le fait que seuls 42,7% des propriétaires des plus grandes exploitations déclarent ne pas connaître la tradition juridique de leurs propriétés » (p.12). « Cette réalité, qui a été à l'origine de nombreux conflits politiques et violences nationales, discutée et reconnue il y a plusieurs décennies, est en fait le premier enjeu de l'Accord de Paix signé fin 2016 : la Réforme Rurale Intégrale » (p .13).

Sur les 2 085 423 Unités de Production Agricole (UPA) recensées dans l'ENA en 2019 (cité dans Patiño, 2021):

[...] 11% ont moins de 0,5 ha, 12% entre 0,5 et moins de 1 ha, 25% entre 1 et 3 hectares et 13% entre 3 et 5 hectares (figure 5). Autrement dit, près de la moitié de nos producteurs ont des terres de moins de 3 hectares, et un peu plus de 70 % de la population paysanne, moins de 5 hectares, ce qui montre que la Colombie rurale est un pays de petits exploitants, et que la terre est répartie très inéquitablement. (p.13)

De même, sur plus de deux millions d'UPA, 1 771 071 étaient en propriété (84,9 %) et 172 544 en location (8,27 %). Les 6,83 % restants ont déclaré un autre type d'occupation ou ne se sont pas définis.

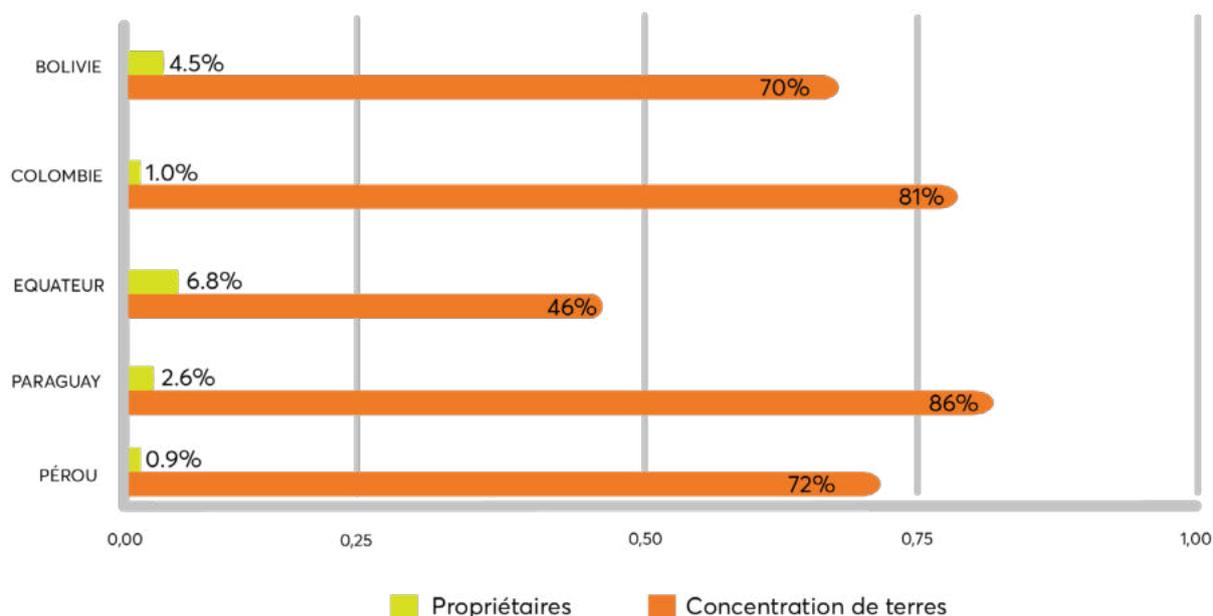
En **Équateur**, 46,3 % des terres appartiennent à 0,68 % de la population. Les propriétés de moins de 5 hectares représentent 64% des unités productives et 6,53% correspondent à des surfaces moyennes de 1,4 hectare. Les unités productives de plus de 500 hectares constituent 0,16% des UPA et 16% des terres. En revanche, le nombre de petites exploitations de moins de 0,5 hectare est de 165 000 dans le pays, soit la moitié des petites propriétés (Robles-Pillco et autres, 2021, p.114).

Dans le cas du **Paraguay**, comme l'indique Cateura (2021, p.7), la propriété foncière est concentrée par quelques propriétaires terriens (environ 3 000) ; à peine 2,6 % du total concentrent 85,5 % du territoire. Alors que 241 000 petites et petits producteurs possèdent jusqu'à 20 hectares et 4% des terres. De plus, il y a plus de 300 000 familles sans terre.

Dans le cas du **Pérou**, entre les recensements de 1994 et de 2012 (cités dans Troncos et Peña, 2021, p.71), les unités agricoles avec titre foncier (2 213 506) ont augmenté de 448 840. Cependant, les écarts en ce qui concerne leur propriété se sont également accru. « Le nombre d'unités agricoles jusqu'à 5 ha est passée de 73,1% à 81,8% et ceux de 100,1 ha ou plus ont diminué de 1,3% à 0,9% » (p.71). Selon Troncos et Peña, « une augmentation des petites exploitations et une plus grande concentration foncière se sont développées, car le plus grand nombre de grandes unités est entre les mains d'un moins grand nombre de propriétaires » (p.71).

Les informations recueillies par les diagnostics nationaux confirment le phénomène d'hyper-concentration des terres entre les mains de quelques propriétaires et la multiplication des petites exploitations pour la grande majorité de la population rurale. Le figure 5 illustre l'impressionnante concentration foncière par peu de propriétaires, particuliers ou entreprises.

Figure 5. Pourcentage de propriétaires et pourcentage de terres qu'ils possèdent dans les pays participant à l'étude



Source : Données officielles rapportées dans les diagnostics nationaux et autres documents.
Élaboration propre.

2.4.2. Modèles agricoles

L'agriculture et les modes de production utilisés en Amérique latine et dans les Caraïbes maintiennent, en général, un schéma basé sur les grands processus d'industrialisation et de « modernisation » de la production (connu sous le nom de révolution verte)¹³ ; qui ont même été soutenus par des réformes juridiques dans certains pays.

¹³ Le processus de modernisation et de technification de la production agricole, initié entre 1960 et 1980, est connu sous le nom de Révolution Verte ; il était basé sur l'inclusion de techniques et de méthodes qui cherchent à augmenter la productivité en utilisant des engrais chimiques, des pesticides, des espèces et des semences améliorées, entre autres. Dans de nombreux pays, cela signifiait un abandon des techniques ancestrales de production et d'entretien des cultures et des terres (FAO, 1996).

Selon Cardona (2008, p.53) « Le modèle de développement adopté par les pays d'Amérique latine, basé sur la technification et la modernisation de l'agriculture, a accru la concentration des terres et des revenus, augmenté les taux de chômage, généré une grande masse de population rurale vulnérable aux situations politiques et économiques et aux variations climatiques ». Les informations présentées dans les sections précédentes confirment cette appréciation dans les pays participant aux diagnostics.

Dans les pays participants, on observe précisément que l'appropriation de ce type de modèle de production a porté un coup aux modèles alternatifs, tant dans la forme de production (moderne vs traditionnelle), que dans le type de propriété : grandes entreprises ou particuliers vs production familiale ou communautaire.

En **Bolivie**, le modèle traditionnel est prédominant. Même si, comme le mentionne Crespo (2021, p.28), des éléments tels que des semences génétiquement modifiées ont été introduits ; par exemple, le soja transgénique est cultivé dans la région de Santa Cruz. Crespo (2021) propose une analyse de l'utilisation d'engrais non naturels (agrochimiques) et démontre que les niveaux de production atteints ne justifient pas l'augmentation des quantités utilisées. De plus, il y a une forte remise en question du fait des impacts environnementaux engendrés, car

[...] même s'ils n'ont pas été suffisamment étudiés, ils sont évidents. Selon le recensement agricole de 2013, la contamination de l'eau due à l'utilisation de produits agrochimiques dans les communautés a atteint 39 % au niveau national, les départements de Santa Cruz et Cochabamba ayant les taux de contamination les plus élevés, avec respectivement 63 et 61 %. (Crespo, 2016, p.274, cité dans Crespo, 2021, p.37).

Dans le cas de **la Colombie**, « [...] la zone rurale colombienne a été l'un des axes incontestables du développement économique du pays. Mais en même temps, son retard relatif en matière économique et sociale montre les biais urbains qu'a connus notre développement » (DNP, 2014, cité dans Patiño, 2021, p.8). Dans le même temps, selon le ministère de l'Agriculture (cité dans Patiño, 2021, p.8) il indique :

Au cours des sept premiers mois de l'année et malgré la situation économique provoquée par le Covid-19, le secteur agricole s'est chargé de réaffirmer avec des chiffres positifs qu'il représente l'une des activités prioritaires de la relance économique. Selon les données, les exportations ont présenté un solde positif, totalisant 4 483 millions de dollars américains et enregistrant une croissance de 2,9 %, par rapport à la même période de l'année précédente.

Cependant, il ne faut pas oublier certains aspects comme la dégradation des sols résultant des pratiques agricoles traditionnelles, qui a été reconnue comme l'une des causes « de la réduction du taux de croissance que le secteur agricole a connu au cours de la période 2002-2016 » (2019; in Patiño, 2021, p. 20).

En **Équateur**, Robles-Pillco et d'autres (2021) mentionnent qu'au cours des deux dernières décennies dans le pays « [...] certaines situations du contexte économique et politique de l'Équateur ont favorisé une sorte de consolidation du modèle d'exportation de produits primaires, au détriment de l'utilisation des terres pour la production agricole destinée à la consommation interne » (p.98).

Troncos et Peña (2021) indiquent qu'au **Pérou**, l'activité agro-industrielle est celle qui a le plus contribué au secteur agricole au cours des dernières décennies. De plus, ils précisent :

[...] sa croissance a été soutenue. Selon la Politique Nationale de Compétitivité et de Productivité 2018, entre 2000 et 2017, « la valeur des exportations de produits agro-industriels a été multipliée par 13 - doublant sa part dans les exportations totales -, tandis que la valeur des livraisons commerciales des secteurs des industries métallurgie et chimique ont été multipliées par six ». (p.57)

Les informations présentées confirment les tensions et les défis qui existent dans ce domaine.

2.4.3. Agriculture familiale paysanne

La dénomination d'Agriculture Familiale Paysanne (AFP) a fait objet de débats depuis l'apparition récente du terme Agriculture Familiale utilisé par la FAO et d'autres organisations internationales. Cette terminologie a été remise en cause par plusieurs organisations qui le considèrent comme trop large et ambigu (Houtart, 2014a) ou parce que dans certaines analyses transparait un biais péjoratif envers le concept de paysannerie (Fernandes, B, 2014, p. 19). Sans méconnaître l'importance des discussions théoriques sur le sens et les intentions que peuvent contenir les termes, il est essentiel de mentionner la reconnaissance de leur valeur stratégique pour le développement inclusif des zones rurales et pour le renforcement des processus de souveraineté et de sécurité alimentaire des peuples et nations. En ce sens, Houtart (2014b) note que

Le terme d'agriculture paysanne a été discuté. Certains préfèrent parler d'agriculture familiale ou d'agriculture à petite échelle. Il y a plusieurs façons d'exprimer une opinion, mais ce qui est essentiel, c'est le contraste entre une agriculture organisée de manière « industrielle », basée sur la logique du capital, ou une production guidée par des paysans autonomes avec une vision intégrale de l'activité agricole (incluant le respect de la nature, l'alimentation biologique, la sauvegarde du paysage) ; en d'autres termes, une agriculture orientée par la valeur d'usage versus une activité agraire basée sur la valeur d'échange. (p.11).

La FAO (2014) pose l'agriculture familiale comme un pilier essentiel du développement inclusif en soulignant que

L'agriculture familiale est un secteur clé pour parvenir à l'éradication de la faim et pour la transition vers des systèmes agricoles durables en Amérique latine et les Caraïbes et dans le monde. Les petits agriculteurs sont des alliés de la sécurité alimentaire et des acteurs de premier plan dans les efforts des pays pour parvenir à un avenir sans faim. Dans notre région, 80% des exploitations appartiennent à l'agriculture familiale, regroupant plus de 60 millions de personnes, ce qui en fait le principal pourvoyeur d'emplois agricoles et ruraux. Non seulement elles produisent l'essentiel de la nourriture destinée à la consommation interne des pays de la région, mais elles mènent généralement des activités agricoles diversifiées, ce qui leur confère un rôle fondamental pour garantir la durabilité de l'environnement et la conservation de la biodiversité. (FAO, 2014, p.2)

D'autres définitions incorporent des perspectives plus larges incluant la place des savoirs ancestraux, des pratiques et des cultures des peuples et des nationalités en dialogue avec les changements introduits par la modernité.

D'autre part, l'Agriculture Familiale Paysanne (AFP) a joué un rôle central dans la réponse à la pandémie de Covid 19, a su garantir une alimentation fraîche de qualité et de proximité sur l'ensemble de la région et a réussi à donner à la population, notamment urbaine, un nouveau regard sur la campagne. La population rurale a résolu ses propres besoins et, en même temps, a contribué à répondre aux demandes alimentaires des villes, et a partagé ses connaissances traditionnelles en termes de soins et santé, de protection de la vie et de la nature.

Plus avant, nous présenterons des données et quelques débats sur les AFP présents dans les pays participant à l'étude, montrant leurs particularités.

En **Bolivie**, Crespo (2021) signale l'existence d'un débat entre universitaires, ONG travaillant sur les questions rurales et décideurs par rapport au rôle de la petite production agricole ou agriculture familiale paysanne (AFP), tant dans l'économie nationale, que pour la sécurité alimentaire. D'une part, Crespo mentionne :

[...] il y a les « paysannistes », ou ceux qui défendent le rôle de l'AFP, malgré l'importance croissante de l'agro-industrie et des importations alimentaires. De l'autre côté, il y a ceux qui considèrent que nous vivons un processus de « dépayssannisation » et, par conséquent, une transformation radicale de la société rurale, y compris l'AFP. (p.39)

Ces discussions, selon Crespo (2021, pp.39-40) posent la question du rôle de l'AFP, de l'ampleur de sa production par rapport à la demande alimentaire du pays, de la transformation de ce que signifie « être rural » (en vertu des liens et des échanges entre la campagne et la ville), des nouvelles demandes et aspirations des jeunes ruraux d'aujourd'hui.

De plus, Crespo (2021, p.40) cite quelques études sur la contribution de l'AFP à la consommation alimentaire dans le pays au cours des dernières décennies. On parle d'une diminution progressive de cette contribution, passant de 82 % dans les années 1960, à 60 % dans les années 1980 et 40 % actuellement. Cela se reflète également dans l'analyse du contenu du PIB agricole et de son évolution ; comme le mentionne Crespo (2021, p.19), ces dernières années, c'est le secteur agricole industriel qui a maintenu une croissance progressive, par rapport à l'agriculture non industrielle, dont fait partie l'agriculture familiale paysanne ; cependant, depuis 2018, avec la crise politique de 2019 et la pandémie qui a suivi, il a chuté, bien que des données précises ne soient pas encore disponibles.

Dans le cas de la Colombie, Patiño (2021) souligne l'importance de l'agro écologie et des formes d'organisation paysanne, en se référant aux travaux de la Corporation Collective d'Agro écologie "Tierra Libre", celle ci

[...] promeut depuis plus de dix ans la construction de processus agraires territoriaux grâce à diverses initiatives et actions, parmi elles, les Ecoles Paysannes Agro écologiques (ECAS), qui sont devenues des outils efficaces pour favoriser une transition vers l'agro écologie, la construction de tissu social et l'organisation des communautés paysannes. Ces processus reconnaissent les différents types d'agriculture, ce qui permet de réfléchir sur les modèles de production indigènes, ainsi que sur les objectifs dans la vie de ceux qui promeuvent ces agricultures alternatives. (Tierra Libre, 2019, cité dans Patiño, 2021, p.106)

L'ECAS, poursuit Patiño, adopte l'agro écologie comme « un mode de vie qui permet de renforcer la souveraineté alimentaire, les économies paysannes et l'autonomisation des communautés sur leur territoire » (p.107). Ils partent d'une approche territoriale et multidimensionnelle, où un territoire donné « [...] fait l'objet de transformations, d'appropriations et de contestations de la part de différents acteurs » (p.107), tandis que la multi-dimensionnalité va au-delà de la technologie et des pratiques, ajoutant le « vision environnementale, socioculturelle et identitaire, productive, pédagogique, organisationnelle, politique, voire spirituelle des territoires » (p.107).

En **Équateur**¹⁴, Robles-Pillco et al. (2021) mentionnent que le Ministère de l'Agriculture et de l'Élevage met en œuvre des Circuits de Commercialisation Alternatifs (CIALCO) « comme stratégie pour garantir la souveraineté alimentaire et promouvoir la consommation alimentaire liée à l'identité territoriale » (MAG, 2019, cité dans Robles -Pillco et al., 2021, p.107).

Les CIALCO sont des espaces de rencontre directe entre producteurs et consommateurs pour la négociation et la commercialisation des produits issus de l'Agriculture Familiale Paysanne (AFP), les relations qui s'y établissent sont équitables. Il existe 8 types de CIALCO : Vente à la ferme, Agrotourisme, Foire, Panier, Magasin paysan, Point de vente, HORECA, Approvisionnement direct. (MAG, 2019, cité dans Robles-Pillco et al., 2021, p.107)

Dans le secteur agricole du **Paraguay** aujourd'hui, il existe principalement deux modèles selon Cateura (2021, pp.8-9):

D'une part, l'entreprise, l'agriculture ou l'élevage, qui utilise une technologie de production de pointe, avec un dévouement presque exclusif à la production de soja, de maïs, de bovins à viande et, dernièrement, de riz sous irrigation, sur de grandes surfaces agricoles. Et d'autre part, la petite agriculture ou agriculture familiale, avec de faibles niveaux de production et de productivité des ressources qu'elle exploite, dédiée principalement à la production pour la consommation familiale, sur de petites superficies.

Cateura (2021) nous met en alerte sur les limites et les risques de l'AFP en mentionnant les conditions suivantes : « Être installé sur des sols peu fertiles ; avoir de faibles niveaux d'application technologique ; recevoir peu d'assistance technique et de crédit ; et, avoir une capacité diminuée de commercialisation de leurs produits » (p.8). Ces conditions ont des impacts négatifs sur la productivité agricole de ce modèle et posent des défis importants pour les politiques publiques et pour les acteurs et sujets qui promeuvent la reconnaissance et le soutien de l'État aux logiques productives du territoire.

Cependant, dans le cas du **Paraguay**, un aspect encourageant est la promulgation de la loi n° 6286 « Défense, Restauration et Promotion de l'Agriculture Familiale Paysanne » ; Son objectif est de « normer les conditions de base qui garantissent la restauration, la défense, la préservation, la promotion et le développement de l'Agriculture Familiale Paysanne afin de parvenir à sa récupération et à sa consolidation, en raison de sa haute importance pour la sécurité alimentaire et la souveraineté du peuple » (Cateura, 2021, p.9).

En el **Perú**, a pesar de una marcada presencia de la agricultura familiar, ésta tiene un panorama heterogéneo. Según Troncos y Peña (2021, p.77), la AFC es la fuente principal de abastecimiento del mercado interno. Dado el foco de la agricultura moderna en la exportación, la AFC es clave para la producción alimenticia y de la seguridad alimentaria del Perú. No obstante, es la que menos atención ha recibido por las instituciones públicas desde el gobierno de Fujimori (Eguren, 2015, citado en Troncos y Peña, 2021); además, ello ha conllevado a "que se empobrezca la biodiversidad y que aumenten las desigualdades por la concentración de tierras, capital y poder" (p.78).

¹⁴ Par exemple, en Équateur, le Sous-secrétaire de l'Agriculture Familiale et Paysanne a été créé au sein du Ministère de l'Agriculture et de l'Élevage. Source : <https://www.agricultura.gob.ec/mag-crea-la-subsecretaria-de-agricultura-familiar-campesino/>

Troncos y Peña (2021) generan una reflexión de la AFC en un contexto mayor:

Les données montrent que la situation de l'agriculture à petite échelle présente de plus grands défis et difficultés par rapport à d'autres types de production. Cette situation est liée aux nouvelles orientations économiques au niveau du pays. Le principal axe de croissance et de développement est orienté vers la promotion des activités extractives, en particulier minières. En ce qui concerne l'agriculture, la priorité a été donnée aux exportations. Il y a une grande négligence concernant la sécurité et la souveraineté alimentaire. L'agriculture à petite échelle fournit la majorité, presque la totalité, de la consommation de la population interne et est le secteur qui a reçu le moins d'attention de la part des institutions. La réalité agricole d'aujourd'hui est marquée par l'interconnexion qui existe au niveau régional et mondial, cessant ainsi d'être de nature exclusivement locale. L'activité agricole, et plus généralement l'ensemble du monde rural, est liée à des mutations économiques, politiques et sociales majeures. (p.77)

L'expérience des pays montre que l'AFP continue d'être un élément fondamental de la ruralité, malgré les difficultés. Les activités agricoles menées par les communautés sont maintenues, surtout par des noyaux familiaux. Et ce, malgré les activités de modernisation et d'industrialisation de la production. De plus, dans le contexte de la pandémie COVID-19, l'AFP a connu une revalorisation dans l'imaginaire social, liée à la distribution de produits et aliments pour les zones urbaines, se présentant comme une alternative aux fournisseurs traditionnels actuels (marché et supermarchés).

Malgré l'importance cruciale montrée par l'expérience internationale et notamment par la capacité de réponse lors de la pandémie de Covid 19, l'AFP continue de faire face à de fortes limitations liées à : un soutien insuffisant de l'État, l'absence ou la négligence des politiques publiques, les problèmes d'accès au marché dans des conditions satisfaisantes et le manque de renforcement des chaînes de valeur, manque d'assistance technique adéquate, faible soutien au développement de propositions innovantes telles que l'agro écologie, etc.

2.5. Pandémie de COVID-19 : effets et réponses des États et de la population rurale

La pandémie de COVID-19, déclarée en janvier 2020, a eu un effet dévastateur sur les sociétés, affectant la vie des gens, quelle que soient leur état, leur résidence ou leur activité. La pandémie a montré l'incapacité des États pour répondre à l'urgence, plus encore dans des sociétés profondément inégalitaires. Les inégalités et iniquités structurelles se chevauchent, créant de multiples niveaux d'exclusion (Robalino, Andrade et Larrea, 2020). Comme l'indique le rapport de la CEPAL (2020, p.6) : "Bien que la crise affecte l'ensemble de la main-d'œuvre, la situation des travailleurs informels des deux sexes, et en particulier des femmes et des jeunes, autochtones, d'ascendance africaine et migrants, constitue un focus de vulnérabilité ».

En général, la première réaction des gouvernements a été de protéger les conditions de santé publique, en limitant la mobilité, en renforçant le personnel et les ressources des systèmes de santé, et ont aussi pris des mesures pour garantir la permanence des services de base et l'accès aux denrées alimentaires, entre autres. La réponse gouvernementale a été variable dans les pays en fonction du type de soutien, de la portée et des secteurs favorisés. Vous trouverez ci-dessous des exemples de la manière dont la pandémie a affecté les zones rurales ainsi que certaines réponses spécifiques des gouvernements.

En **Colombie**, le ministère de l'Agriculture (cité dans Patiño, 2021) a réitéré l'importance du secteur agricole pour l'économie du pays et a exprimé que « le secteur agricole a été chargé de réaffirmer avec des chiffres positifs qu'il est l'une des activités prioritaires pour la réactivation économique. Selon les chiffres, les exportations agricoles ont présenté un solde positif, totalisant 4 483 millions de dollars américains et enregistrant une croissance de 2,9 %, par rapport à la même période de l'année précédente [2020] » (Ministère de l'agriculture, cité dans Patiño, 2021, p.8). Ainsi, comme le mentionne Patiño:

Malgré la forte baisse du PIB national au second semestre 2020, le PIB agricole a affiché une croissance positive, qui s'est maintenue ces derniers mois, confirmant que le secteur agricole (au sens agrégé) a été un moteur de la croissance économique du pays, et a minimisé les effets économiques négatifs de la pandémie. (2021, p.8)

Un aspect qui reste à explorer concerne les groupes de population qui ont bénéficié de cette croissance soutenue.

Dans le cas de **l'Équateur**, les zones rurales présentent encore de graves problèmes dans des domaines tels que l'éducation, la santé, l'infrastructure des services de base (tels que l'électricité, la téléphonie, l'eau pour la consommation humaine). Bien que, comme Robles-Pillco et al (2021, p.19) le reflètent, le pays était déjà confronté à un déficit de politique publique et à des investissements limités dans les zones rurales, ce qui entretient les inégalités et accrut la pauvreté structurelle. Parallèlement, on a assisté à la revalorisation du rural. Par exemple, face à la pandémie de COVID-19, certaines communautés ont préparé des boissons avec des plantes médicinales pour contenir l'épidémie dans les communautés autochtones (Robles-Pillco et al., 2021, p.214).

Au **Paraguay**, selon Cateura (2021, p.12), la réduction de la pauvreté devrait stagner ; de même, que le chômage et le sous-emploi augmentent dans le commerce, les services et la construction, de même les revenus du travail diminuent. En ce sens, la performance de l'agriculture familiale sera cruciale pour la protection des secteurs les plus vulnérables en milieu rural ; de surcroît, il sera nécessaire d'augmenter le soutien en matière de protection sociale face à la récession mondiale attendue.

Au **Pérou**, Troncos et Peña (2021, pp.18-19) mentionnent plusieurs actions spécifiques mises en œuvre par l'État pour contrer les effets dans les zones rurales et dans le secteur agricole : 600 millions de soles pour réactiver l'agriculture, pour financer les petits agriculteurs ; élaboration du Protocole pour l'activité agricole contre le COVID-19 ; des postes budgétaires pour mettre en place des marchés itinérants et temporaires, afin que les produits des zones rurales puissent être vendus dans les villes ; et, création des « Marchés MINAGRI¹⁵ de la ferme à la cuisine ». De même, des tablettes ont été distribuées aux élèves des quatrième, cinquième et sixième année des cycles primaire et secondaire, en milieu urbain et rural ; l'objectif était de soutenir le développement de l'éducation virtuelle au sein de ce groupe. Cependant, Troncos et Peña mentionnent que cette action « a été limitée et n'a pas abordé les lacunes numériques et les problèmes d'apprentissage qui continuaient d'affecter une partie des étudiant dans le pays » (p.18).

¹⁵ Ministère de l'Agriculture du Pérou.

Parmi les autres initiatives de l'État, citons le Programme national de garantie du gouvernement pour le financement agricole des entreprises (FAE-AGRO), qui a mis en place des lignes de crédit pour les petits producteurs afin de soutenir la campagne agricole 2020-2021. De plus, une subvention économique appelée « Bonus rural » a été accordée à certains ménages ruraux « [...] qui n'avaient pas bénéficié des primes accordées antérieurement. L'allocation était d'un montant de 760 soles pour plus de 837 000 ménages » (p.19). Enfin, le projet d'amélioration et d'expansion des services publics pour le développement productif local dans les régions de la cordillère et de la jungle au Pérou (Avanzar Rural) est décrit, il a débuté en octobre 2020 pour une durée de cinq ans, et a pour objectif d'améliorer les capacités des agriculteurs familiaux et leur accès aux marchés grâce à des initiatives nationales avec la participation des gouvernements locaux et régionaux.

Malgré ces mesures récentes adoptées dans les pays analysés, on ne constate pas de réponses soutenues des États dans le cadre de politiques sociales d'envergure en faveur des populations rurales pauvres pour inverser les conditions de crise extrême et structurelle, c'est-à-dire la dette historique se maintient et s'approfondit.

En revanche, comme mentionné précédemment, la ruralité a apporté des réponses pour protéger la santé et la vie de la population, a accueilli les personnes qui sont retournées à la campagne à la recherche de sécurité et de meilleures conditions et, surtout, a assuré l'approvisionnement alimentaire des villes. On a référencié des expériences d'activation de circuits de producteurs et de consommateurs, l'intégration de réseaux d'organisations paysannes pour livrer des produits bios dans les villes, l'organisation des communautés rurales et des villes pour définir des protocoles communautaires contre la pandémie, au moins dans la première étape de la crise car il a été très difficile de les maintenir plus tard en raison de la situation économique critique de leurs populations. L'État continue d'être redevable à la population rurale, en particulier aux femmes, aux jeunes et aux peuples autochtones.

Le secteur agricole est essentiel à la sécurité alimentaire et joue un rôle stratégique pour les pays (OIT, 2020e), d'autant plus dans le scénario actuel où la relance économique des pays est l'un des défis les plus importants et les plus urgents. « Il serait important que les politiques publiques se concentrent sur des actions durables qui englobent les réponses aux crises, la réactivation et la transformation productive, qui permettent de faire face à la crise sanitaire et d'améliorer progressivement les problèmes structurels des zones rurales. » (OIT, 2020e, p.23). Parallèlement, les politiques publiques doivent prendre en compte les secteurs non agricoles en milieu rural tels que : le tourisme, l'artisanat, la gastronomie, le patrimoine culturel, etc. pour stimuler leur rétablissement et leur développement et protéger ainsi l'ensemble de la population.

2.6. Femmes rurales : vulnérabilités et exclusions exacerbées par la pandémie de Covid 19

La perspective de genre est transversale à l'étude, cependant, cette section est incluse pour révéler des informations utiles pour l'analyse.

Les femmes rurales, comme l'ensemble de la population, sont très hétérogènes, vivent des réalités diverses et complexes marquées par un contexte et une histoire locale, et sont engagées dans différentes activités productives (Ruiz-Bravo et Castro, 2011).

Néanmoins, elles ont des problèmes communs liés à leur situation économique, sociale, éducative, culturelle et politique; problèmes aggravés dans le contexte de la pandémie de Covid 19.

L'invisibilité et la marginalisation des femmes est un aspect coïncidant dans les pays analysés, une situation qui se traduit par : leur taux d'emploi est plus faible ; elles constituent la majorité du groupe des travailleurs non rémunérés ou occasionnellement rémunérés ; la plupart des femmes rurales n'ont pas de revenu propre ; la plupart ont des emplois informels, pour lesquels elles n'ont pas accès aux droits et prestations de santé, de sécurité sociale, de vacances, de congé de maternité, etc. ; les indicateurs d'éducation les plus bas correspondent aux femmes rurales ; une grande partie de leur temps de travail est consacrée aux tâches ménagères, aux soins familiaux, aux personnes handicapées ; en somme, à toutes les tâches domestiques et productives non rémunérées et non valorisées ; etc.

Comme le souligne Ballara (2005)

“C'est la réalité de nombreuses femmes des communautés rurales marginales et des populations autochtones d'Amérique latine, où” la base de la vulnérabilité des femmes, en particulier des femmes rurales et autochtones, face à la pauvreté chronique trouve sa réponse dans le marché du travail discriminatoire et l'exclusion sociale des institutions politiques et économiques. (2005, p.3).

Nous examinerons ci-après et à titre d'exemple, des données concernant les femmes rurales qui permettront une approche de l'impact spécifique de la pandémie.

En **Colombie**, DANE (2020) estime pour l'année 2019, une population de femmes correspondant à 48,13% de la population rurale. “Malgré leur importance familiale, sociale et économique, les femmes rurales ont été historiquement rendues invisibles et ont même été maltraitées” (p.39). Cela est évident au regard des différentes statistiques et données, par exemple: parmi les producteurs agricoles enregistrés, seuls 26,1 % étaient des femmes (ENA 2019) ; les femmes rurales ont des taux d'emploi plus faibles et des taux de chômage plus élevés par rapport aux hommes ruraux; le taux global de participation des femmes dans le secteur rural en 2019 correspondait à 39,1 %, tandis que celui des hommes ruraux était de 75 % et celui des femmes urbaines de 56,7 % ; pour la même année, 2019, sur le nombre total de femmes rurales en âge de travailler, 60,9 % étaient inactives, un chiffre qui chez les femmes urbaines correspondait à 43,3 %, selon Patiño (2021, p. 39).

De même, selon Patiño (2021) si l'on compare les taux d'emploi dans les zones rurales, les écarts sont tout aussi évidents : le taux d'emploi des femmes rurales en 2019 a atteint 34,6 %, quant aux hommes il atteignait 71,9 %, tandis que celui des femmes dans les zones urbaines était de 48,7 %. « Cette réalité illustre les conditions qui expliquent, au moins en partie, la masculinisation du secteur rural en Colombie, puisque les femmes rurales migrent vers les villes et les centres urbains en vue de trouver de meilleures opportunités d'emploi » (2021, p. 39).

Par rapport au type d'activités, les femmes rurales occupent, outre l'agriculture, des emplois dans les secteurs du commerce, de l'hôtellerie et de la restauration (27,3%), des services communaux, sociaux et personnels (18,6%) et de l'industrie de fabrication (11,5 %). Dans le cas des hommes ruraux, hormis l'agriculture, mais beaucoup moins importantes, les activités sont la construction (5,4%), le transport, la logistique et les communications (4,7%).

De plus, parmi celles qui travaillent, seules 12,3% des femmes rurales sont affiliées à la sécurité sociales et à la retraite, tandis que dans le cas des hommes ruraux, le pourcentage atteint 15,6%.

En **Equateur**, une information particulièrement importante a été révélée : sur le nombre total de salariés agricoles permanents, 74 % sont des hommes et 26 % des femmes. Quant aux travailleurs agricoles occasionnels rémunérés, 82 % étaient des hommes et 18 % des femmes. (Robles-Pillco et autres, 2021, p.117).

Au Pérou, selon Valer et Viviano (2019) cités dans Troncos et Peña (2021, p.36), les femmes rurales sont des femmes paysannes et autochtones qui vivent à la campagne et se consacrent à l'agriculture et à l'élevage. Elles jouent différents rôles à l'intérieur et à l'extérieur de la maison.

[...] au Pérou plus de 3 millions 460 mille femmes vivent dans les zones rurales [...] Beaucoup de ces femmes n'ont pas eu la possibilité d'apprendre à lire et à écrire, une condition pour laquelle elles sont exclues du travail et du marché économique. En 2017, l'analphabétisme touchait 8,7% des femmes péruviennes de plus de 15 ans (trois fois plus que le chiffre des hommes) et dans les zones rurales, il atteignait 23,5%. (Valer et Viviano, 2019, cité dans Troncos et Peña, 2021, p.36).

Selon les mêmes auteurs, une grande partie du travail des femmes n'est pas rémunérée et cela signifie qu'elles n'ont pas accès aux avantages sociaux tels que l'assurance maladie, les vacances, les congés de maternité, l'allaitement, entre autres. Les femmes rurales sont celles qui reçoivent le moins de revenus propres : en 2017, 46,9 % des femmes ne percevaient par de revenu propre, contre 12,7 % pour les hommes » (Valer et Viviano, 2019, cité dans Troncos et Peña, 2021, p. 36).

Les principales tâches auxquelles les femmes participent sont l'agriculture et l'élevage ayant pour débouchés la micro-commercialisation, la subsistance et l'autoconsommation, et le travail salarié reste bien inférieur à celui des hommes. Par rapport à leurs revenus propres, si au niveau national elles ont moins de revenus, cette situation est accentuée en milieu rural où 46% des femmes n'ont pas de revenus propres contre 12,7% des hommes. Les femmes rurales consacrent près de deux fois plus de temps aux activités domestiques non rémunérées que les hommes, tandis que les hommes se vouent principalement à des activités rémunérées. (Troncos et Peña, 2021, p. 40-43)

Selon le PNUD LAC (2020), ces impacts différenciés dans les communautés rurales répondent à un clivage de genre et sont encore plus importants dans le contexte de la pandémie de Covid 19, et en particulier marquent celles qui se trouvent dans des conditions de vulnérabilité et de pauvreté.

La COVID-19 trouve ces femmes souffrant d'inégalités à fleur de peau, affrontant le quotidien avec un minimum de ressources et luttant pour le bien-être de leurs familles, c'est pourquoi les changements drastiques en matière économique, sociale et d'emploi, et de surcroits les mesures pour faire face à la pandémie, ont sur elles des effets déstabilisants. (PNUD ALC)

Selon les rapports internationaux disponibles, la condition des femmes rurales continuera de se détériorer si des mesures immédiates et de grande envergure ne sont pas prises pour lutter contre les inégalités structurelles et les exclusions. Selon la CEPAL citée par IPS (2020), s'il y a déjà deux ans, 8,4 pour cent des femmes d'Amérique latine et des Caraïbes connaissaient une insécurité alimentaire sévère, contre 6,9 pour cent des hommes, cette situation s'aggravera dans un scénario où, sur les 10 millions d'habitants ruraux dont les revenus ne suffiraient même pas à couvrir les besoins alimentaires de base, six millions seront des femmes.

Parallèlement à la situation économique complexe des femmes, d'autres problèmes se sont aggravés tels que : l'augmentation du chômage, l'augmentation du travail domestique et, en général, du travail non rémunéré, l'aggravation de la violence sexiste intrafamiliale ; parmi bien d'autres (CEPAL, 2020 ; FAO, 2020 ; OIT, 2020c ; PNUD, 2020).

Malgré ce qui précède, selon ONU FEMMES (2020)

[...] pendant la pandémie, les femmes rurales, autochtones et d'ascendance africaine qui travaillent dans le monde rural ont poursuivi leur travail pour répondre à la demande de nourriture des villes, des communautés rurales et de leurs propres familles. Cependant, "elles exercent leurs activités productives face à des inégalités telles que le travail informel, la surcharge de travail domestique non rémunéré, et la difficulté d'accéder aux ressources productives telles que la terre, l'eau, les intrants agricoles, le financement, les assurances et la formation". Elles font également face à des obstacles pour la commercialisation de leurs produits sur les marchés, en plus de l'augmentation des violences de genre qui a été constatée pendant la pandémie, rappelle le document publié dans cette capitale.

Les chiffres dramatiques que laisse ressortir la pandémie traduisent la situation des femmes rurales:

« Ils sont un appel à l'action, un appel à nous mobiliser tous au sein des organisations internationales, de la société civile, des entreprises privées, dans les parlements, dans les gouvernements, pour empêcher que ces projections ne deviennent réalité. [...] Lorsqu'une femme rurale se débarrasse de ses actifs productifs pour durer une semaine ou deux de plus, elle commence à descendre dans un puits très profond, que nous, les spécialistes, appelons "les pièges à pauvreté". On tombe très vite dans ces pièges, mais il faut des années, parfois des décennies, pour en sortir » (Berdegué, 2020)

La relance économique des pays ne peut être effective que si l'impact sur les femmes rurales est considéré de manière différenciée et si les Etats assument la mise en œuvre de politiques, stratégies et programmes d'envergure pour contribuer à inverser cette situation de crise extrême et, au-delà de celle-ci, tirer parti du potentiel des femmes rurales pour contribuer au développement inclusif. Comme le souligne la FAO citée par l'IPS (2020) « Cette autonomisation doit prendre la forme de réglementations, de politiques et de programmes qui permettent aux femmes rurales d'avoir un accès équitable aux ressources productives, à la protection sociale, à la formation et à la prise de décision ».

PARTIE 3 : QUI SONT LES JEUNES RURAUX ? PRÉCARISATION ET MANQUE D'OPPORTUNITÉS

Les jeunes ruraux sont aussi une expression de la diversité de la ruralité dans les pays participant au Projet Jeunes Ruraux. Cependant, sans perdre leurs spécificités, ils présentent certaines similitudes sur des questions essentielles telles que : la reconnaissance ethnique, les activités productives, la participation, l'éducation, l'emploi, qui sont résumées ci-dessous, sur la base d'une approche élargie de la jeunesse.

3.1. 1. Les différentes compréhensions de la jeunesse et la priorité dans le Programme de développement 2030

La définition de la jeunesse comporte au moins deux entrées: une approche par âge et une approche sociologique.

De manière générale, les concepts généralement utilisés pour classer la population sont ambigus et difficiles à définir, selon Margulis et Urresti (1996). Bien que l'âge soit un critère largement utilisé, comprendre la jeunesse implique de regarder au-delà de la variable d'âge. L'enfance, la jeunesse ou la vieillesse sont des catégories imprécises, en raison des transformations des institutions traditionnelles, des différences économiques, sociales et culturelles et, plus généralement, de l'émergence de nouvelles façons d'appréhender la dynamique des groupes sociaux (Lasso et Robalino, 2021).

En ce qui concerne la première approche, il n'y a pas de définition internationalement acceptée du groupe d'âge qui inclut le concept de jeunesse. A des fins statistiques, les « Nations Unies, sans préjudice de toute autre définition faite par les États membres, définissent les jeunes comme les personnes entre 15 et 24 ans »¹⁶(ONU, 1985). Considérant l'âge comme critère pour définir la population jeune. Selon l'ONU, il existe actuellement une population entre 15 et 24 ans de 1 200 millions dans le monde, soit 16 % de la population totale. D'ici 2030, on estime que le nombre de jeunes aura augmenté de 7 % pour atteindre près de 1,3 milliard.

L'Amérique latine est un continent jeune et diversifié dans lequel vivent 110 millions de jeunes âgés de 15 à 24 ans. Parmi eux, environ 80 % vivent en milieu urbain (89 millions) et 20 % en milieu rural (21 millions), un écart qui devrait s'accroître dans les prochaines années en faveur des milieux urbains, majoritairement du fait des processus migratoires de cette tranche d'âge (Guskin, 2019), même si cette concentration n'est pas forcément homogène sur l'ensemble des territoires de chaque pays (Díaz et Fernández (2017). Ces données régionales, bien que très synthétiques, devraient nous interpeller pour que les politiques soient différenciées pour ce segment de la population, selon sa répartition géographique et emplacement.

L'approche sociologique en revanche définit la jeunesse comme une construction sociale liée aux tâches et rôles assumés par les personnes à une certaine étape de leur vie, "influencée et conditionnée par des éléments culturels et un contexte historique qui engendrent un imaginaire et des discours dominants et alternatifs sur ce que sont les caractéristiques, les attentes et les comportements typiques de ce groupe et qui sont donc dynamiques et changeants dans le temps » (Jurado et Tobasura, 2012, in Díaz et Fernández, 2017).

Selon Durston (1998) cité par Lasso (2020), la jeunesse peut être définie comme:

[...] la etapa de vida que empieza con la pubertad y termina con la asunción plena de las responsabilidades y la autoridad del adulto, es decir, las que corresponden a los jefes masculino y femenino de un hogar económicamente independiente. Es una etapa durante la cual aumenta progresivamente la presencia del trabajo en la jornada cotidiana, y disminuye el juego, mientras que el aprendizaje llega a su auge en esta etapa y posteriormente decrece. (p.5)

L'Agenda de développement 2030 considère les jeunes comme une population prioritaire pour atteindre l'objectif que "personne ne soit laissé pour compte". Au moins deux ODD font directement référence à la jeunesse, l'ODD 4 et l'ODD 8. L'objectif 4, évoquant la garantie d'une éducation de qualité, inclusive et équitable et la promotion d'opportunités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous, représente un immense défi pour les pays qui accusent des retards importants dans l'éducation de leurs jeunes tant en termes de couverture que de qualité, comme on le verra plus loin dans la section correspondante de ce document.

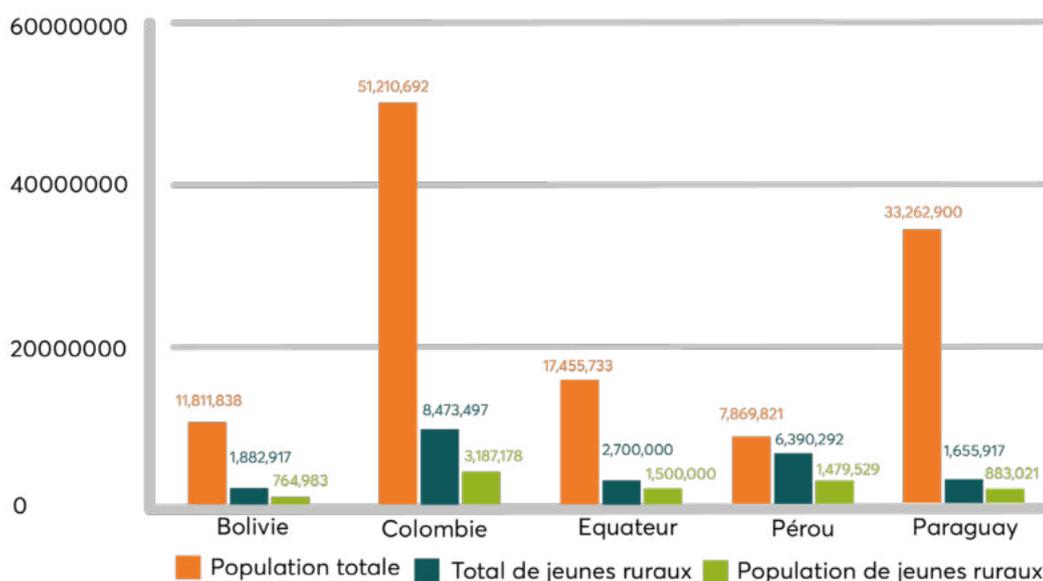
¹⁶ Cette définition, qui est apparue dans le cadre des préparatifs de l'Année internationale de la Jeunesse (1985) (A/36/215), a été approuvée par l'Assemblée Générale de l'ONU dans sa résolution 36/28 de 1981.

Pour sa part, l'ODD 8 soulève le besoin d'un travail décent pour les jeunes, pour lequel il est requis (en revenant à l'ODD 4) entre autres options de formation, un enseignement primaire et secondaire de qualité complété par des enseignements techniques et professionnels, qui offrent aux jeunes compétences essentielles pour l'emploi et le développement durable..

3.2. Jeune population rurale, reconnaissance ethnique, activités productives, participation

Les caractéristiques des jeunes ruraux dans les pays participant au Projet qui sont mentionnées ci-dessous correspondent aux informations contenues dans les diagnostics préparés par les consultants nationaux. La Bolivie, la Colombie, l'Équateur, le Paraguay et le Pérou comptent une part importante de population jeune. Une comparaison entre la population générale et la population jeune segmentée par zone est présentée dans la figure 6.

Figure 6. Population jeune segmentée par zones urbaines-rurales par rapport à la population totale des pays participants



Source : Diagnostics nationaux.

Élaboration propre.

En Bolivie¹⁷, une étude du CIPCA réalisée par Soliz et Fernández (2014) et citée dans Crespo (2021, p. 60-61) définit la jeunesse rurale, à partir d'une approche conceptuelle ample, comme « le groupe d'hommes et de femmes qui vivent principalement dans leurs communautés ou dans les espaces urbains de leurs communes ou provinces et dont l'âge est compris entre 12 et 30 ans, avec trois sections internes : initiale de 12-15 à 18 ans ; pleine de 19 à 24 ans ; pré-adulte de 25 à 30 ans » et rappelle que la définition des jeunes en milieu rural renvoie non seulement à des caractéristiques physiques ou à des tranches d'âge, mais aussi à une construction socioculturelle qui influence leurs activités, leurs centres d'intérêt et leurs responsabilités.

¹⁷ Les textes suivants sont tirés de Crespo (2021, p. 61 et 62)

En **Colombie**, selon Patiño (2021, p. 41-45), la condition des jeunes est légalement définie par le statut de la citoyenneté juvénile (loi 1622 de 2013). Le cinquième article de cette loi définit comme jeune : « toute personne entre 14 et 28 ans accomplis en cours de consolidation de leur autonomie intellectuelle, physique, morale, économique, sociale et culturelle faisant partie d'une communauté politique et en ce sens exerçant leur citoyenneté. Le DANE a estimé une population de 10 990 268 jeunes âgés de 14 à 26 ans en 2020, ce qui représente un pourcentage de 21,8 % au sein de la population nationale totale, avec de fortes variations selon les départements. Par rapport au clivage urbain/rural, 75,87% de la population des jeunes entre 14 et 26 ans est concentrée dans les chefs-lieux municipaux, tandis que les 24,13% restants se trouvent dans les agglomérations rurales et les zones rurales dispersées.

Au Pérou¹⁸, selon l'étude réalisée par Troncos et Peña (2021, p. 42-44), 25,2% de la population nationale sont des jeunes, et 4,7% sont des jeunes ruraux.

En ce qui concerne l'identité et l'auto-identification des jeunes, en Bolivie, en particulier au sein de la population migrante, on constate « une perte progressive des valeurs et de l'identité culturelle: les jeunes adoptent de plus en plus des habitudes urbaines à la fois en raison de leur plus grand lien avec le marché et leur accès amélioré aux médias (en particulier à la télévision) et à Internet ». Ces changements s'expriment dans leur façon de parler et de s'habiller, et dans leur façon d'agir, de valoriser et d'entrer en relation avec la communauté¹⁹. Certains jeunes souhaitent aider leurs proches qui vivent en zone rurale, mais ne savent pas comment le faire ou n'y sont pas préparés.

En général, les aspirations des jeunes ruraux, bien qu'ils valorisent la vie dans leurs communautés, :

[...] parecen estar fuera de las comunidades, en el mundo urbano, a menos que —dicen ellos— se produzcan cambios sustanciales en las condiciones de vida en sus comunidades, particularmente en los servicios de salud y educación, y, en general, mejoras que expresen las ventajas que se presentan en la vida urbana y, por supuesto, en los ingresos económicos que les permitan quedarse u optar por la vida en el mundo rural.
(Crespo 2021, p.61)

L'activité agricole ne fait pas partie des activités économiques que les jeunes trouvent les plus attrayantes, bien que les options de transformation et de commercialisation des produits agricoles le soient. Malgré cela, il y a des jeunes qui choisissent ou sont obligés de rester dans leur communauté, donc c'est l'activité agricole qui leur reste.

« Dans le monde rural, le fait que les activités de reproduction soient majoritairement assurées par les femmes et les activités productives par les hommes reste valable et quasiment inchangé » malgré le fait qu'actuellement les jeunes ruraux puissent accéder à un parcours éducatif plus long et avoir aussi meilleur accès aux avancées technologiques et de communication. (Crespo, 2021, p. 61)

Concernant la participation, selon l'étude précitée, la relation des jeunes avec leur communauté dépend des régions. Dans la région orientale, ils sont limités à l'exercice du droit de vote, tandis que dans les Vallées et l'Altiplano, ils parviennent à occuper des postes importants — conseillers municipaux et maires —, ils sont liés à leurs organisations territoriales, un parti politique, un groupe citoyen ou indigène.

¹⁸ Tiré de Troncos et Peña, 2021.

¹⁹ Dans plusieurs zones où l'étude a été menée, les jeunes ne s'identifient plus comme paysans ou indigènes de telle ou telle ville, ils préfèrent s'identifier comme métis.

En **Colombie**, d'après l'auto-reconnaissance ethnique, la grande majorité, 85,9% ont déclaré ne pas se reconnaître comme appartenant à un groupe ethnique particulier et 1,82% n'ont pas déclaré (DANE, 2020). 4,98% des jeunes entre 14 et 26 ans se sont déclarés indigènes, 7,18% sont autodéclarés noirs, mulâtres, afro-descendants ou afro-colombiens, tandis que 0,06% se sont identifiés comme Raizal (de l'archipel de San Andrés, Providencia et Santa Catalina) et 0,01% comme tsigane, et avec le même pourcentage Palenquero de San Basilio.

D'un autre côté, selon les données du Recensement National de la Population et de l'Habitat de 2018 (DANE, 2020), 44,14% des jeunes entre 14 et 26 ans déclarent faire partie d'un ménage biparental nucléaire, tandis que 15,76% déclarent appartenir à un ménage monoparental nucléaire. Il est important de considérer que 4,17% ont déclaré vivre dans des ménages d'une personne.

Une donnée qui doit être soulignée, selon l'auteur (Patiño, 2021) sont les causes de mortalité chez les jeunes. Selon DANE (2020) parmi les causes de mortalité, en 2019, 71,8% sont des causes externes dans le cas de la population des jeunes entre 15 et 24 ans, alors que dans la population totale, ce pourcentage n'atteint que 12,5%. Ceci pourrait s'expliquer en grande partie parce que, dans la population totale, les causes naturelles de décès sont beaucoup plus fréquentes que les causes externes. Mais les statistiques acquièrent une pertinence particulière lorsque les causes externes sont détaillées, alors que dans la population totale, les agressions et leurs séquelles expliquent 42,7% des causes externes et 5,4% des causes totales, dans la population des jeunes entre 15 et 24 ans, ces pourcentages atteignent respectivement 55,9 % et 40,1 % de participation. Ce dernier chiffre est choquant et devrait faire l'objet d'analyses et d'inquiétudes.

En troisième lieu, comme cause externe de décès parmi la population des jeunes entre 15 et 24 ans, on trouve le suicide. Alors que dans la population totale la participation de ce phénomène est de 1,2% du total des causes, chez les jeunes, ce phénomène atteint 8% du total ; un fait tout aussi inquiétant. Bien qu'il n'y ait pas de statistiques formelles, il est évident que la situation épidémique de la Covid-19 a encore plus affecté l'incidence de ce problème de santé publique.

Au Pérou²⁰, les jeunes ruraux se déplacent constamment entre les mondes rural et urbain, établissant des liens entre ces deux sphères et devenant ainsi des acteurs importants de la transformation de la géographie péruvienne. La campagne est un point de départ et aussi un point d'arrivée, où les jeunes ruraux cherchent à construire des projets d'avenir (Trivelli et Urrutia, 2018).

En fonction de leur appartenance et de leurs conditions familiales, les ménages ruraux comptent moins de jeunes que les ménages urbains. Les jeunes ruraux, plus que les urbains, vivent dans des logements surpeuplés. 3 jeunes sur 10 vivent dans une maison d'une seule pièce. L'utilisation d'appareils électroniques dans les ménages ruraux est quasi nulle, mais les ménages où vivent des jeunes ont plus accès aux téléphones portables.

²⁰ Tiré de Troncos et Peña, 2021.

3.3. Qu'étudient les jeunes ruraux ? La distance entre leurs attentes, l'offre éducative et les besoins et opportunités du territoire

La scolarisation, les études et la professionnalisation des jeunes ruraux suscitent de grandes inquiétude, attente et intérêt. Être éduqué et terminer ses études est considéré comme le « ticket » pour l'avenir. Cependant, le système éducatif les "laisse pour compte", en raison de restrictions et de limitations qui les obligent à abandonner l'école et à migrer, telles que : l'inexistence, dans de nombreuses régions, de l'enseignement secondaire ; la mauvaise qualité de l'éducation; le manque de ressources financières dans les familles pour payer les études de leurs enfants ; l'absence d'alternatives de formation scolaire et d'options d'emploi pour poursuivre et terminer des études (Crespo, 2021, p.61).

Les jeunes ruraux d'Amérique latine « étudient des métiers qui ne sont pas nécessairement liés au monde rural. Actuellement, les familles ne sont pas seulement paysannes, elles ont des relations locales et mondiales dans de nombreux cas liées au commerce de leurs produits ». Les revenus familiaux dépendent de moins en moins des revenus agricoles. Les femmes sont les moteurs de la diversification des revenus ruraux. La population a un pied à la campagne et l'autre à la ville, se déplaçant fréquemment d'une zone à l'autre pour des raisons de travail.

En **Colombie**, réaffirmant ce qui a été dit, selon Patiño (2021)

Contrairement à ce que l'on pourrait supposer, en 2016, les diplômés du secondaire qui s'inscrivaient aux programmes offerts en milieu rural et dans les municipalités rurales dispersées ont choisi, dans 40,29 % des cas, de s'inscrire dans les domaines de l'économie, de l'administration, de la comptabilité et connexes; 25,28% en sciences sociales et humaines, 18,83% en ingénierie, architecture, urbanisme et assimilés, et seulement 4,48% dans les domaines liés à l'agronomie, la médecine vétérinaire et assimilés. Les inscriptions en mathématiques et sciences naturelles n'atteignent que 1,13 % et les sciences de la santé, 0,45 % (MEN, 2018). (p.62)

En **Équateur**, en ce qui concerne l'offre éducative, on constate que les universités les mieux cotisées en raison de la diversité de l'offre académique sont situées dans les principales villes du pays. Dans les différentes régions du pays, l'offre est limitée, avec des carrières qui ne répondent pas aux attentes des candidats, encore moins aux exigences du contexte local, en termes économiques, sociaux et environnementaux. Il existe également des facteurs intersectionnels. La discrimination ethnique et culturelle et la discrimination à l'égard des femmes ont été identifiées comme des obstacles. Situation qui s'aggrave lorsqu'il s'agit de jeunes indigènes, afro-équatoriens et montubios.

La majorité des jeunes diplômés du secondaire en milieu rural optent pour l'enseignement public, cependant, l'accès est l'un des principaux problèmes, et divers obstacles se présentent (Robles-Pillco et al., 2020). Coïncidant avec les autres pays, entre autres, il est démontré que:

- 1 Les facteurs structurels tels que les niveaux de pauvreté, qui sont supérieurs à la zone urbaine et à la moyenne nationale, affectent les revenus et la permanence académique
- 2 Les facteurs éducatifs : 9% de la population rurale n'a aucun niveau d'éducation, 46% a complété l'éducation primaire, 36% indiquent avoir un niveau secondaire, éducation primaire ou éducation secondaire, et 6% a étudié au niveau supérieur (Recensement de la population, 2010). Ces pourcentages sont réduits dans le cas des nationalités et des peuples indigènes, afro-équatoriens et montubios, les habitants des territoires ayant le pourcentage de pauvreté le plus élevé selon le NBI, ont moins de possibilités d'accéder à l'enseignement secondaire ;

- 3** Les facteurs associés à l'écart structurel entre urbain et rural, sont parmi d'autres l'obstacle de l'accès à l'éducation : selon SENESCYT, en 2019 parmi les jeunes entre 18 et 29 ans qui ont terminé leurs études secondaires et n'accèdent pas à l'enseignement supérieur, 17% correspond à la zone urbaine et 26% à la zone rurale;
- 4** Les facteurs d'exclusion tels que le concours d'entrée à l'université. Les opportunités sont moindres pour les jeunes ruraux car les examens ne sont pas adaptés aux connaissances spécifiques acquises au cours de l'enseignement initial et du lycée, révélant la disparité de la qualité de l'éducation, une situation similaire à celle rapportée en Colombie. (p.157-158)

Dans les cinq pays, les données montrent qu'il existe des groupes importants exclus de l'éducation. Cependant, lorsqu'on parle de la population scolarisable entre 5 et 24 ans, on constate que le groupe le plus exclu correspond à la population rurale et, parmi eux, les jeunes, les femmes et la population indigène. Certaines données alarmantes des différents types étayent cette affirmation:

En **Bolivie**, les adolescents ont des difficultés à accéder à l'école secondaire et à la terminer. Selon les estimations du recensement de 2012, environ 151 000 adolescents en Bolivie ne vont pas à l'école. 4 adolescents boliviens sur 10 ne terminent pas leurs études secondaires. 18% des adolescents boliviens en milieu rural ne sont pas scolarisés contre 8% en milieu urbain. Un fait qui, sans aucun doute, a dû augmenter en raison de la suspension soudaine de l'année scolaire en août 2020 du fait de la pandémie. De même, l'écart de la période moyenne de scolarisation entre les zones urbaines et rurales est de 4 ans, alors qu'en zone rurale il correspond à 10 années de études, dans les zones rurales, il atteint 6 ans.

En **Colombie**, l'option universitaire des jeunes ruraux est absolument restreinte et se réduit d'autant plus que la zone d'habitation est éloignée des villes principales. Juste pour comparer le cas des personnes vivant dans les chefs-lieux municipaux ; alors que parmi les familles habitant les chefs-lieux l'accès à l'université est de 7%, dans les communautés rurales le pourcentage n'atteint que 1,1%. De même, la possibilité de suivre des offres académiques de niveau technique, professionnel ou technologique est deux fois plus importante dans les chefs-lieux municipaux par rapport les agglomérations et communautés rurales dispersées.

En **Équateur**, le taux net de fréquentation national au Bac (BGU) a atteint 70,8 % en 2017, dont 61,8 % en milieu rural et 79,8 % en milieu urbain. C'est-à-dire que 4 jeunes ruraux sur 10 ne sont pas scolarisés dans le secondaire.

Au **Paraguay**, le nombre moyen d'années d'études dans le secteur urbain atteint 10,4 et dans les zones rurales 6,9, et la rétention scolaire jusqu'à la 9e année dans les zones urbaines est de 79% alors qu'elle est de 41% dans les zones rurales. En d'autres termes, seuls 4 adolescents ruraux sur 10 terminent leur neuvième année d'études.

Au **Pérou**, au niveau national, seulement 46% de la population entre 17 et 24 ans fréquentent un établissement d'enseignement. Dans les zones urbaines, cela correspond à près de 50% tandis que dans les zones rurales, cela n'atteint que 28,6%. Parmi ceux qui y accèdent, seuls 9,3% accèdent à l'enseignement supérieur. Au niveau national, 26,6% des femmes et 6,2% des hommes de langue maternelle native sont analphabètes contre 5% des femmes et 2% des hommes dont la langue maternelle est l'espagnol.

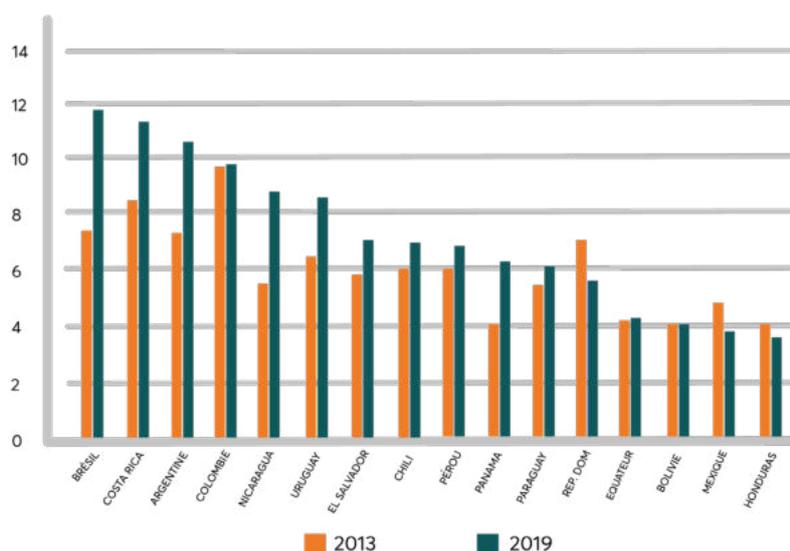
Les jeunes ruraux ont moins accès à l'éducation, tant secondaire que supérieur. Le taux d'analphabétisme triple par rapport aux jeunes urbains ; et les jeunes femmes sont celles qui sont les plus marquées par ce phénomène. Seul 1 jeune sur 5 en milieu rural a accès à l'enseignement primaire. Par rapport au secondaire, les jeunes femmes sont celles qui y ont le moins accès. Les jeunes ruraux qui accèdent à l'enseignement supérieur le font principalement dans les zones urbaines. Dans ce contexte régional, il est nécessaire de penser l'éducation, la formation et la spécialisation des jeunes afin de leur permettre de réaliser des transformations durables sur leurs territoires, et des relations plus équitables et justes (Lasso, 2020). De même, l'éducation devrait être un outil qui permette aux jeunes de vivre des processus de reconnaissance de leurs identités ; valoriser leurs cultures, leurs langues et leurs savoirs traditionnels ; ainsi que le développement de capacités pour établir un dialogue permanent avec d'autres cultures dans un monde global et diversifié.

3.4. Chômage et emploi informel des jeunes exacerbés par la pandémie

La population jeune a un grand potentiel politique et économique, cependant, c'est l'un des groupes de population qui présente une plus grande fragilité en raison de son appauvrissement, du manque de politiques de santé publique, d'éducation, de développement productif, de protection sociale, d'accès à l'information et au savoir, etc. Plus précisément, les problèmes de chômage, de sous-emploi et d'éducation de mauvaise qualité se sont avérés persistants et décourageants.

Selon l'OIT (2019), le taux de chômage des jeunes est trois fois plus élevé que celui des adultes et ce ratio est resté stable au cours des dernières décennies. En outre, plus de 60 % des jeunes qui travaillent occupent des emplois informels. Les soi-disant « ninis » (ni étudiants ni travailleurs) atteignent 22 % du total, le pourcentage étant encore plus élevé chez les jeunes femmes et parmi la population la plus pauvre. Le taux de chômage mondial des jeunes en 2018 correspondait à 14 %, a augmenté à 19,8 % en 2019, atteignant le taux le plus élevé des 20 dernières années, avant même la pandémie. Voir figure 7.

Figure 7. Évolution du taux de chômage des jeunes dans certains pays d'Amérique latine 2013-2019



Tiré de la OIT (2020)

https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_753054.pdf

En **Équateur**, le taux de chômage des jeunes était de 4,9 % en septembre 2019 (INEC, 2019). Pour l'année 2018, 10% de la population en âge de travailler -PET- cherchait un emploi et n'en trouvait pas, et de ce groupe, 45% représente des jeunes entre 15 et 24 ans. Des données qui se sont probablement aggravées dans le contexte de la pandémie de Covid 19. En effet, l'un des derniers rapports du BIT (2020) indique que les jeunes font partie des secteurs les plus durement touchés par la pandémie de COVID 19, ils ont trois fois plus de risques d'être chômeurs que les adultes et le taux de chômage des jeunes continuera d'augmenter.

Au **Pérou**, les jeunes ont de plus grandes difficultés au travail ; ils perçoivent 27 % de rémunération en moins que les adultes et le taux d'informalité est supérieur de quelques points (MTP, 2015). Cet écart salarial est encore plus grand pour les jeunes ruraux. Pour la plupart, selon Trivelli et Urrutia (2018), ils sont engagés dans des activités non rémunérées, notamment des travaux agricoles. Bien qu'au niveau national, 44,8% des jeunes travaillent et reçoivent une rémunération, dans les zones rurales seulement 29,8% travaillent de façon rémunérée et dans le cas des jeunes femmes rurales, seulement 16,7% reçoivent une rémunération pour leur travail en plus de se consacrer au soin du foyer et des enfants (Chacaltana, 2012). La rémunération augmente avec l'âge des jeunes.

Dans le pays, 66,4% des jeunes ne travaillent pas. Dans les zones rurales, les statistiques d'emploi juvénile sont plus élevés, même s'ils ne sont pas rémunérés, en particulier dans l'agriculture ou dans les entreprises familiales. Les jeunes femmes rurales sont celles qui exercent le plus d'activités non rémunérées. Selon Trivelli et Urrutia (2018) en milieu rural, 74% des jeunes hommes ont une profession liée au secteur agricole, pour les jeunes femmes cela augmente à 78%. Cependant, presque toutes les femmes travaillent comme ouvrières dans les exploitations agricoles, une proportion qui dépasse de loin celle des hommes.

En milieu rural, contrairement au milieu urbain, on observe une forte concentration de jeunes regroupés par profession. Les professions les plus fréquentes sont celles où prédomine le travail informel, précaire et sans protection sociale (OIT 2010). En revanche, les professions où l'inégalité entre les sexes est la plus forte sont celles d'opérateur mécanique et de conducteur de véhicule : l'écart est de 11 points (p. 48).

De plus, les jeunes Péruviens ruraux ont une possibilité très limitée d'avoir accès à la terre agricole car celle-ci se caractérise par son atomisation. La majorité des producteurs sont travaillent des unités de moins de trois hectares, dont 61% des producteurs sont hommes en âge adulte et 27 % sont des femmes adultes (Troncos et Peña, 2021).

Au niveau de l'Amérique latine, des estimations récentes faites par l'OIT (2020) indiquent qu'à très court terme la crise va provoquer une réduction sans précédent de l'activité économique et du temps de travail. En effet, pour le deuxième trimestre de cette année, on estime qu'il y aura une réduction des heures de travail dans la région des Amériques équivalente à 12,4 % (OIT, 2020b). Des études préliminaires indiquent que les secteurs où les effets négatifs sont les plus importants sont ceux correspondant aux activités administratives et commerciales, à l'hébergement, à la restauration, à l'immobilier, aux industries manufacturières, à la réparation de véhicules, au transport et aux loisirs, entre autres. Beaucoup d'entre eux occupent une bonne partie de l'emploi informel, mais aussi de l'emploi formel avec un certain degré de vulnérabilité. Au-delà des secteurs mentionnés, il est certain que les effets directs ou indirects atteindront presque tous les secteurs d'activité.

De nombreux jeunes occupent des emplois peu rémunérés, précaires ou informels. Les défis de la sécurisation et de la préservation d'un travail décent sont encore plus sérieux et complexes pour les personnes vulnérables et marginalisées, celles qui ont besoin d'aide humanitaire, les jeunes handicapés, les migrants et les communautés LGBTI.

Être jeune en temps de pandémie, c'est vivre des écarts et des inégalités d'une manière particulière, encore plus dans les zones rurales. Le rapport de l'OIT (2020, p. 2) révèle que « l'impact de la pandémie sur les jeunes est systématique, profond et disproportionné. Cela a été particulièrement difficile pour les jeunes femmes, les jeunes mineurs et les jeunes vivant dans des pays à faible revenu. Cette situation devient encore plus complexe dans les contextes ruraux, où les jeunes vivent dans des conditions de vulnérabilité multidimensionnelle ».

3.5. La qualité de l'emploi des jeunes et la transition études-travail

L'emploi des jeunes ruraux en Amérique latine, selon Dirven (2016) cité dans Troncos et Peña (2021), présente des conditions très précaires. Cela est surtout vrai pour les travaux liés au secteur agricole. Bien que les jeunes ruraux puissent accéder dans une large mesure à l'emploi, le problème réside dans la qualité de l'emploi auquel ils accèdent et dans les délais prolongés entre la fin de leurs études et leur insertion dans le monde du travail.

Le passage de l'école à l'emploi – entendu comme la période entre le moment où une personne cesse de fréquenter un établissement d'enseignement (qu'elle ait ou non terminé ses études) et le moment où elle s'installe définitivement sur le marché du travail – constitue un élément très important de l'intégration professionnelle et dépend d'un ensemble de facteurs, tels que le niveau de scolarité et la condition socio-économique. En ce sens, les politiques qui agissent sur la transition de l'école au travail, en particulier pour les jeunes des secteurs les plus vulnérables, constituent un outil puissant pour parvenir à une société moins inégalitaire en affaiblissant la transmission intergénérationnelle de la pauvreté. (Lasso, 2020, p.3)

Comme le soulignent la CEPAL/OIT (2017), cette transition n'est pas un processus linéaire dans lequel les jeunes terminent leurs études (moment où ils sont inactifs), recherchent un emploi (se retrouvent au chômage) puis trouvent un emploi pour le reste de leur vie (emploi convenable). Certains jeunes trouvent un emploi pendant leurs études, d'autres poursuivent leurs études pendant plusieurs années, d'autres recherchent un emploi sans succès, tandis que d'autres encore occupent un emploi à temps plein poursuivent leurs études dans l'espoir d'améliorer leurs compétences et leurs opportunités d'emploi.

Gontero et Weller (2015) soulignent que les jeunes de la région, d'une part, ont tendance à terminer leurs études relativement tôt, la plupart d'entre eux entre 18 et 19 ans, alors que cela se produit entre 21 et 22 ans pour certains pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). Il convient de mentionner que les femmes ont tendance à rester plus longtemps dans le système éducatif que les hommes. En revanche, la pratique d'étudier et de travailler en même temps n'est pas si courante. Enfin, la proportion de jeunes chômeurs et inactifs qui ne fréquentent plus un établissement d'enseignement augmente à l'adolescence, mais diminue avec l'âge, particulièrement chez les hommes. Cependant, l'inactivité semble être une situation plus persistante pour les femmes.

Pour illustrer cette thématique, dans le cas de la Colombie, le taux de transition immédiate vers l'enseignement supérieur est un indicateur d'accès et d'efficacité du système éducatif ; il représente la proportion de diplômés du secondaire qui entrent dans des programmes d'enseignement supérieur l'année suivant leur obtention du bac (MEN, 2018). En 2016, le taux de transition immédiate vers l'enseignement supérieur était de 22% dans le secteur rural, alors qu'il était de 42,6% dans le secteur urbain. De plus, seulement 1% de l'offre d'enseignement supérieur se situe dans le secteur rural (MEN, 2018).

Le Ministère de l'Éducation situe parmi les raisons déterminantes qui évitent un passage immédiat à l'enseignement supérieur : l'insuffisance des ressources économiques ; le manque d'orientations claires permettant aux jeunes de prendre une décision concernant leur parcours professionnel ; la préférence pour les programmes de formation pour le travail ou le développement personnel ; le manque d'intérêt à poursuivre un cursus académique une fois l'enseignement secondaire terminé ; l'intérêt ou besoin de rejoindre le marché du travail ; les faibles résultats aux tests d'État SABRE 11 ou aux tests effectués par les EES qui les empêchent d'accéder aux programmes sélectionnés, ce sujet est approfondi ultérieurement.

Parmi les étudiants du secteur rural, qui ont fait une transition immédiate vers l'enseignement supérieur, 56 % sont entrés dans des programmes de niveau universitaire, 40 % au niveau technologique et les 4 % restants dans des programmes de formation technico-professionnelle (MEN, 2018, cité dans Patiño, 2021, p. 61 et 62).

Parmi les étudiants du secteur rural, qui ont fait une transition immédiate vers l'enseignement supérieur, 56 % sont entrés dans des programmes de niveau universitaire, 40 % au niveau technologique et les 4 % restants dans des programmes de formation technico-professionnelle (MEN, 2018, cité dans Patiño, 2021, p. 61 et 62).

La pandémie a rendu plus complexe la situation des jeunes en général, mais surtout leur possibilité d'obtenir un travail de qualité. Selon Cetrángolo (2020) la plupart des jeunes employés travaillent pour le secteur informel, où ils sont exposés à une situation de forte vulnérabilité car ils ne bénéficient d'aucun système de protection sociale. Beaucoup parmi eux, travaillent dans des secteurs particulièrement affectés par la crise sanitaire, comme le commerce, l'hôtellerie et la restauration. De surcroît, la fermeture des écoles et autres centres d'attention et de soins, il est fort probable que les tâches de soins retombent sur les femmes qui verraient encore plus compromises leurs options d'accéder à un emploi de qualité (p, xii).

PARTIE 4 : ÉDUCATION, ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET FORMATION PROFESSIONNELLE : ASPECTS PERTINENTS DES PAYS DU PROJET DANS LE CONTEXTE LATINO-AMÉRICAIN

4.1. Panorama de l'éducation : quelques données statistiques dans le contexte des systèmes éducatifs nationaux

Le consensus mondial selon lequel il ne peut y avoir aucune barrière économique qui empêche la pleine réalisation du droit humain à l'éducation doit être réexaminé aujourd'hui, à la lumière des caractéristiques actuelles du contexte, pour déterminer si dans l'actualité les barrières subsistent, se sont approfondies ou d'autres sont apparues pour la réalisation de l'exercice du droit à l'éducation en lui-même ainsi que son interrelation avec les autres droits de l'homme. (Robalino, Andrade et Larrea, 2020).

Cette section propose un aperçu descriptif général de l'éducation dans les 5 pays en utilisant des informations statistiques contextualisées dans le scénario régional lorsque cela est possible. L'analyse comparative est développée dans la partie 5.

L'information statistique se situe dans le cadre de l'approche de l'éducation en tant que droit de l'homme sans perdre de vue que:

[...] comme l'a souligné De Beco (2009) que, bien qu'il existe des statistiques sur l'éducation qui montrent le nombre d'écoles, d'enseignants, le budget alloué ou le nombre d'élèves dans n'importe quel niveau scolaire, ces informations ne fournissent pas une vue complète des indicateurs du droit à l'éducation parce qu'un seul aspect de l'éducation est saisi dans les données statistiques : la couverture. Au-delà de la couverture scolaire, les indicateurs du droit à l'éducation s'étendent à savoir dans quelle mesure l'État protège ou satisfait ce droit. (Ruiz, 2014, p. 3-4).

4.1.1. Le financement comme indicateur prioritaire : bref rappel des avancées et reculs des budgets, de la participation du Secteur de l'Éducation au PIB et des dotations à l'enseignement rural, technique et professionnel

Selon Cetrángolo et Curcio (2017, p.35) :

Conformément aux réformes sectorielles (et à l'utilisation de la plus grande marge de manœuvre budgétaire dont disposent les pays), les dépenses d'éducation correspondant aux niveaux de l'enseignement primaire et secondaire ont augmenté de manière générale ces dernières années, dans tous les pays de la région à l'exception du Panama et du Paraguay. La moyenne régionale a augmenté d'environ 30 %, passant de 4 % du PIB en 2000 à 5,1 % dans la moyenne des dernières données disponibles, vers 2014.

Une analyse rapprochée révèle la grande dispersion des budgets alloués, passant d'un minimum d'un peu plus de 3% au Salvador, au Panama et au Paraguay, à 7% dans les cas de la Barbade, du Costa Rica et de la Bolivie (p. 35).

Cette appréciation coïncide avec un rapport de la Banque mondiale de 2017 qui confirme qu'il y a des pays qui, bien qu'ils aient augmenté leur investissement dans le secteur de l'éducation, sont encore loin d'atteindre le chiffre convenu, comme on peut le voir dans le tableau 1. Remarquons toutefois que ces informations sont antérieures à la pandémie, une période au cours de laquelle le secteur de l'éducation a subi des coupes budgétaires, par conséquent, les chiffres devront être revus eu égard aux mises à jour budgétaires des pays en 2020 et 2021.

Tableau 1. Pourcentage du PIB consacré à l'éducation dans les pays d'Amérique Latine

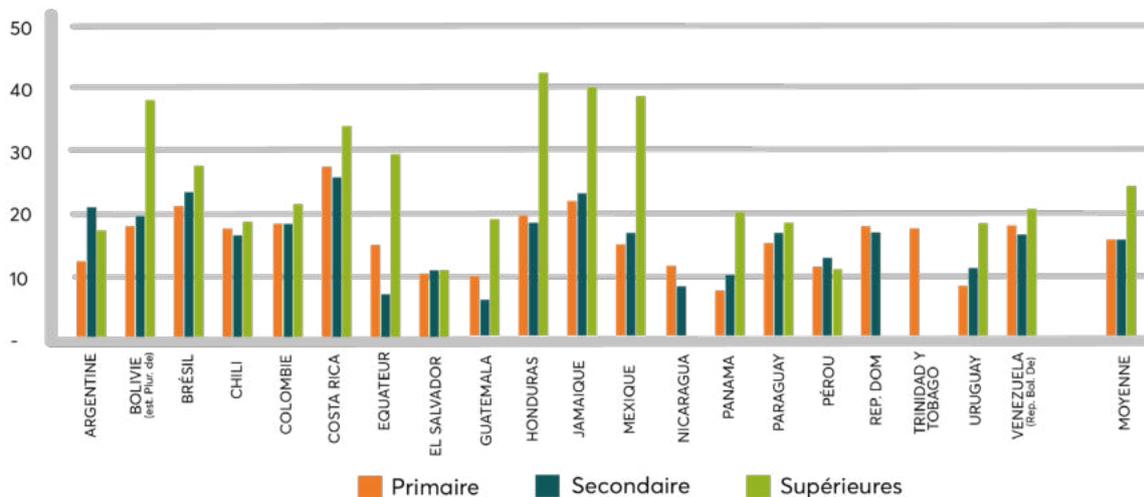
PAYS	% DU PIB
Cuba	12.8
Costa Rica	7.4
BolivEa	7.3
Venezuela	6.9
Brésil	6.2
Argentine	5.5
Chili	5.4
Equateur	5.0
Mexique	4.9
Uruguay	4.9
Colombie	4.5
Nicaragua	4.3
Pérou	3.9
El Salvador	3.8
Paraguay	3.4
Haití	2.4

Tiré de Banco Mundial, 2020

En ce qui concerne les dépenses d'éducation par élève et par niveau, il est possible d'avoir des informations pour certains pays de la région et il existe également des variations importantes dues à la fois à l'étendue de la couverture et à des changements dans les priorités budgétaires.

Les augmentations des dépenses par élève les plus importantes au niveau secondaire sont observées en Argentine, en Bolivie, au Salvador et au Mexique, conformément aux réformes du secteur (Cetrángolo et Curcio, 2017), comme le montre la figure 8. De plus, les auteurs remarquent la différence par niveaux ; en général, les dépenses par étudiant en pourcentage du PIB par habitant tendent à être plus élevées dans l'enseignement supérieur.

Figure 8. Dépenses publiques par étudiant en pourcentage du PIB par habitant dans les pays d'Amérique latine. Dernière année autour de 2014



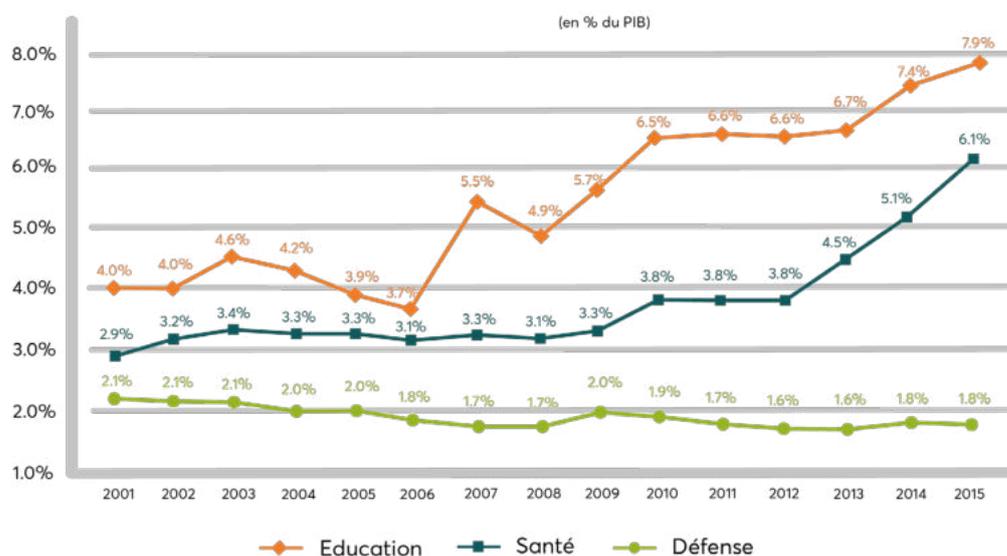
Tiré de Cetrángolo et Curcio (2017).

En Bolivie:

[...] l'investissement public évolue en particulier dans le secteur social. Entre 1990 et 1994, l'investissement social représentait 17,4 % de l'investissement public total ; en 1995-2005, il est passé à un peu plus de 42 %, tandis qu'entre 2006 et 2012, à partir de la gestation de l'État plurinational, il est retombé à 29,3 %. L'assainissement des eaux est le sous-secteur le plus important d'investissement public social, entre 1990 et 2012, représentant 28,5% de l'investissement social total, suivi de l'urbanisme et du logement, avec 27,5%, tandis que l'éducation et la culture ont atteint 19,2%. (Crespo, 2021, p.46)

La figure 9 montre la participation prioritaire du secteur bolivien de l'éducation et de la santé au budget général de l'État (PGE) par rapport aux dépenses de défense. D'autre part, l'éducation a une participation importante dans le PIB : alors qu'en 2005 seuls 3,5 % étaient investis, en 2014 ce chiffre a atteint 8,7 % du PIB, notamment pour financer les infrastructures et les enseignants (Crespo, 2021, p. 46).

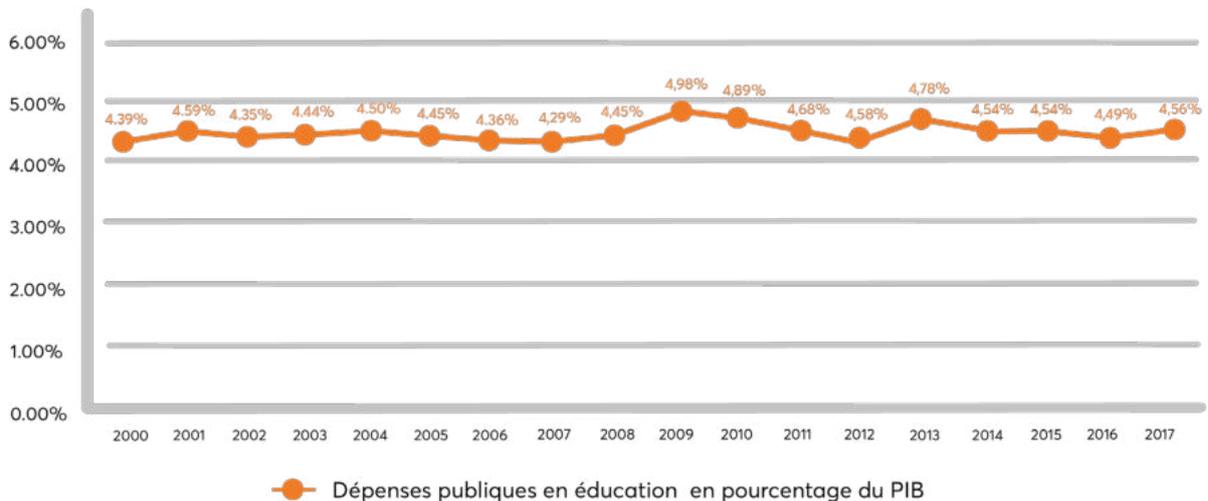
Figure 9. Bolivie : Budget alloué à la Santé, l'Éducation et la Défense 2001-2015 (en % du PIB)



Source : Ministère de l'Économie et des Finances Publiques, Vice-Ministère de l'Élaboration du Budget et de la Comptabilité Fiscale, Cellule d'Analyse et d'Études Fiscales (UAEF), 2015

En **Colombie**, selon les statistiques du Système intégré de scolarisation (SIMAT), les dépenses publiques d'éducation, en pourcentage du PIB national, n'ont subi que de légères variations depuis l'an 2000, où elles s'élevaient à 4,39 %. En 2010, les dépenses correspondaient à 4,89 % et en 2017, elles atteignaient 4,56 %, comme le montre la figure 10.

Figure 10. Dépenses publiques en éducation en Colombie en pourcentage du PIB National 2000-2017



Source : SIMAT, 2020 (consulté le 01/08/2021). Tiré de : Patiño (2021, p. 57).

Selon le MEN (2018)

Le taux de rendement sur l'investissement public le plus élevé se produit dans l'éducation, plutôt que dans l'infrastructure elle-même, et, en fait, le rendement de l'éducation initiale et primaire est bien supérieur à celui obtenu avec l'enseignement supérieur ou l'éducation des adultes. (p.56)

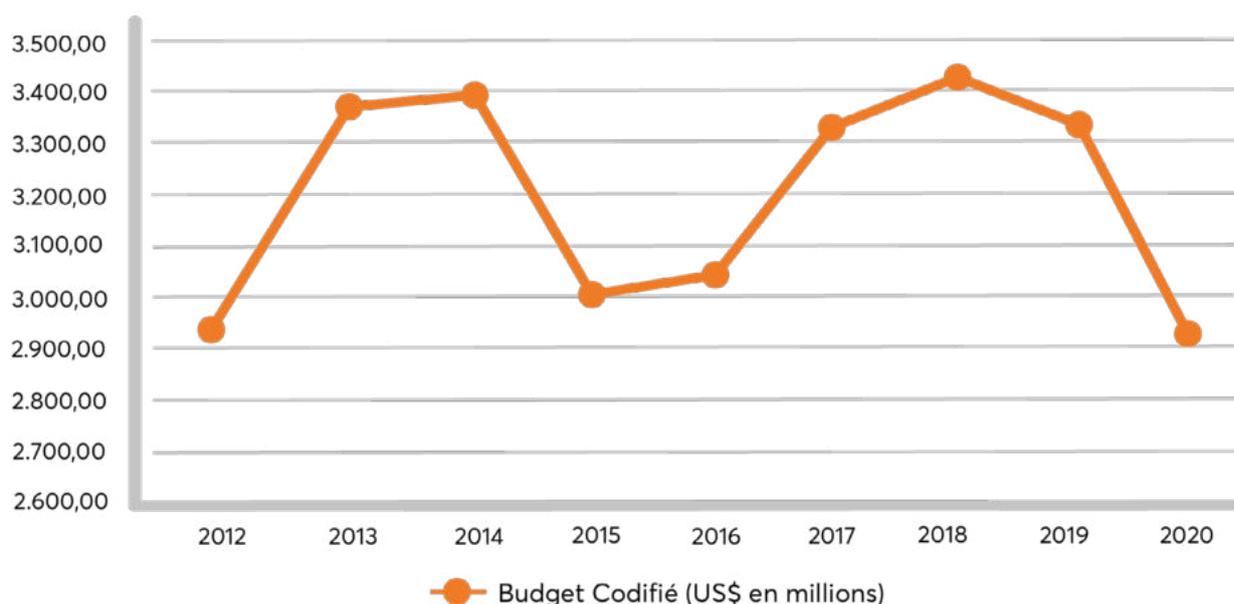
Ainsi, le MEN conclut (2018, cité par Patiño 2021) :

[...] il est vital d'investir dans l'éducation, car en augmentant le capital humain de la population ou de la main-d'œuvre, on engendre des synergies productives qui, en fin de compte, améliorent le développement et la croissance économique d'un pays, et plus encore si ces efforts ciblent la population rurale en âge scolaire. (p.56)

L'Équateur, selon l'Institut national d'évaluation (INEVAL, 2017, p. 30) L) est l'un des pays qui alloue le moins de ressources à l'éducation (INEVAL, 2018, p.30) malgré le fait que la Constitution de la République prévoit que « L'État allouera progressivement des ressources publiques du budget général de l'État pour l'enseignement initial, primaire et secondaire, avec des augmentations annuelles d'au moins zéro virgule cinq pour cent du produit intérieur brut jusqu'à atteindre un minimum de six pour cent du produit intérieur brut. » (CRE 2008, dix-huitième disposition transitoire).

L'Équateur, comme plusieurs pays d'Amérique latine, a connu un parcours inégal en matière de financement public de l'éducation, comme le montre la figure 11. « En 2012, le budget du ministère de l'Éducation était de 2 931,86 millions (...) il y a deux périodes de croissance significative du budget, le premier se produit dans les années 2013-2014 lorsque le budget atteint 3 383,80 USD et 3 395,44 millions USD respectivement, puis dans les années 2017 et 2018 avec environ 3 300,00 millions USD.

Figure 11. Budget Codifié du Ministère de l'Éducation pour la période 2012-2020 ; Équateur



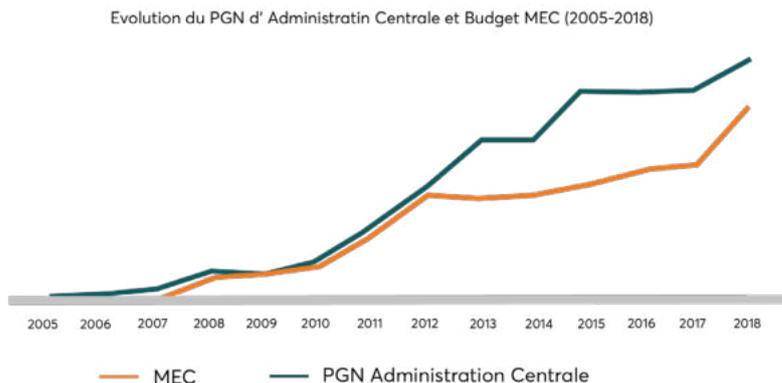
Source : ministère de l'Éducation. Informations conformément à l'article 7 LOTAIP et responsabilité.
Tiré de : Robles-Pillco, Tobar et Almeida, 2021, p. 152.

La baisse de l'investissement public en éducation a été accentuée dans le cadre de l'urgence sanitaire en raison de l'ensemble de mesures économiques prises par le gouvernement pour répondre à la crise budgétaire. Ces mesures comprenaient des coupes dans le budget du ministère de l'Éducation (ministère des Finances, 2020), notamment des fonds pour la protection de la petite enfance et l'éducation des jeunes et des adultes. Pourtant la Constitution elle-même interdit l'utilisation des fonds de l'éducation à d'autres fins, même en cas d'état d'urgence. (CRE 2008, art. 165, chiffre 2).

Au Paraguay, le financement de l'éducation est prévu dans l'article 85 de la Constitution de 1992: « Les ressources allouées à l'éducation dans le Budget général de la Nation ne doivent pas être inférieures à vingt pour cent du total alloué à l'Administration centrale, à l'exclusion des prêts et des dons ». Malgré cela, l'investissement dans l'éducation par rapport au PIB n'a pas dépassé 4% et reste l'un des plus bas d'Amérique latine, malgré les efforts déployés.

La publication d'Ensemble pour l'Éducation (2019, p.52) souligne que le budget alloué au MEC sur la base de l'évolution du PGN de l'administration centrale a enregistré dans les années 2006-2012 une forte croissance puis une rétraction considérable dans la période 2013 -2017, comme le montre la figure 12.

Figure 12. Évolution du financement public pour l'éducation au Paraguay



Tiré de "Juntos por la Educación". (2019)

Selon la Fondation Ensemble pour l'Education (2029, p.53)

La dynamique budgétaire et l'octroi des ressources pour le financement des politiques éducatives au niveau national suggèrent que ce qui devait être établi comme planche : une allocation budgétaire de 20% à l'éducation, conformément aux dispositions de l'article 85 du Code Constitution, est finalement devenu le plafond d'allocation des ressources pour le secteur.

Au Pérou en 2019, selon Troncos et Peña (2021), le budget public du secteur de l'éducation équivalait à 4,2 % du PIB (IPE, 2020), représentant ainsi l'un des investissements les plus faibles d'Amérique latine. De ce montant, le niveau d'exécution budgétaire était de 69 %, les gouvernements locaux ayant le niveau de mise en œuvre le plus bas²¹. En ce qui concerne la dépense par élève (tableau 2), il convient de noter qu'elle est faible en général, et que la dotation par élève de l'enseignement technique-productif est la plus faible de tous les niveaux (pp. 84-85).

Tableau 2. Dépenses Publiques d'Éducation par Étudiant au Pérou en 2018

GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN POR ALUMNO, 2018	
INICIAL	S/. 3,064
PRIMARIA	S/. 3,027
SECUNDARIA	S/. 4,284
BÁSICA ALTERNATIVA	S/. 2,190
ESPECIAL	S/. 10,430
TÉCNICO PRODUCTIVO	S/. 2,014
SUP. NO UNIVERSITARIA	S/. 6,114
SUPERIOR UNIVERSITARIA	S/. 8,071

Fuente: SIAF-MEF y Censo Educativo

Source : Ministère de l'éducation du Pérou, 2020.

Tiré de Troncos y Peña, 2021 p.85

Le déficit budgétaire est un point commun dans les cinq pays, d'où le défi d'investir davantage pour améliorer considérablement leurs systèmes éducatifs.

²¹ Le Pérou est un pays décentralisé pour lequel les gouvernements locaux reçoivent des fonds de différentes sources pour une exécution directe sur la base de plans approuvés par le ministère de l'Économie.

4.1.2. Alphabétisation et couverture : efforts importants et dettes dans les zones rurales, les femmes et la population autochtone et afro²²

La plupart des pays du monde ont déployé des efforts divers en portée et en profondeur pour progresser dans la lutte contre l'analphabétisme, malgré cela, la dernière étude à grande échelle présentée en 2017 par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) a indiqué qu'il y avait encore 750 millions d'analphabètes habitants la planète, dont 32 millions en Amérique latine et dans les Caraïbes. La Bolivie, le Chili, le Costa Rica, l'Équateur et l'Argentine figurent parmi les pays ayant les taux d'alphabétisation les plus élevés, dans certains cas proches de 99 %. Une situation différente de celle de certains pays d'Amérique Centrale comme le Honduras qui compte 89% d'alphabétisation, El Salvador 88% et Haïti avec 72%. Selon l'UNESCO (2015), dans les pays à revenu faible et intermédiaire inférieur, il y a 175 millions de jeunes qui ne savent pas lire et, parmi les adultes analphabètes dans le monde, environ 2 tiers sont des femmes.

La **Bolivie**, selon les informations disponibles, est l'un des pays qui montre les plus grands progrès en termes de lutte contre l'analphabétisme, au-delà des différences mineures de chiffres rapportés par différentes sources. L'analphabétisme a ostensiblement diminué au cours des 20 dernières années. Pour ne citer que quelques données, en 1992, au niveau national il atteignait 20%, en 2001 il correspondait à 13% et en 2012 à 10%. Selon le sexe, les écarts se sont également réduits : en 1992, 12 % des analphabètes correspondaient aux hommes et 28 % aux femmes ; en 2012, il était de 2,4 % et 7,7 %, respectivement. Le milieu rural a suivi une tendance similaire ; alors qu'en 1992, l'analphabétisme total était de 36,5 %, avec 23 % d'hommes et 49 % de femmes, en 2012, il atteignait 10 %, avec 5 % d'hommes et 16 % de femmes (Crespo, 2021, p. 56).

Conformément à ces données, selon Crespo (2021, p. 55) en 2011, il y avait 92% d'alphabétisation pour 94% en 2019. Les femmes ont amélioré leur situation, de 88% d'alphabétisation, elles sont passées à 91% dans la même période alors que les hommes sont restés stables à 97%, cependant les femmes des zones rurales sont toujours un public qui défie pour les politiques publiques. Les départements de La Paz, Santa Cruz et Pando ont les taux d'alphabétisation les plus élevés, à 99%, 98% et 97% respectivement, tandis que Potosí est le département avec le taux le plus bas, avec 82% (Crespo, 2021).

En **Colombie**, selon les statistiques de DANE (2020), en 2018, du total national, 92,1 % des hommes et 93 % des femmes âgés de cinq ans ou plus sont classifiés comme alphabétisés, car ils savent lire et écrire. Par rapport aux statistiques de 2005, l'amélioration de cet indicateur est importante (Patiño, 2021).

Lorsque l'on analyse la littératie pour la sous-population des jeunes entre 15 et 24 ans, en 2018, le pourcentage passe à 95,7 % chez les femmes et à 97,7 % chez les hommes. Ces pourcentages montrent également une légère augmentation par rapport aux statistiques correspondantes de 2005 (Patiño, 2021).

L'**Équateur**, comme pratiquement tous les pays d'Amérique latine, a inclus dans son programme éducatif l'éradication de l'analphabétisme et même la réduction de l'analphabétisme fonctionnel, questions qui apparaissent dans divers instruments politiques tels que les plans nationaux de développement et les plans éducatifs.

²² Los datos desagregados (INEVAL, 2018 pp. 35-39) muestran las persistentes exclusiones por razones sociales, económicas, étnicas, género y lugar de vivienda.

En 2017, l'Équateur affichait un taux d'alphabétisation national²³ de 94,1 %, correspondant à 96,7 % dans les zones urbaines et 88,2 % dans les zones rurales. Juste pour observer les progrès, on note qu'en 2006 le taux national était de 91,4% (95,5% en milieu urbain et 82,5% en milieu rural), ce qui montre que le taux national a augmenté de 2,7% en près d'une décennie, alors que l'écart urbain-rural est passé de 13 % à 8,5 % (INEVAL, 2018). Malgré cela, l'analphabétisme, en particulier dans les zones rurales, paysannes, montubias, afro et indigènes, et chez les femmes, continue d'être un défi pour la politique sociale (Robalino, 2020)²⁴

Au **Paraguay**, selon Ensemble pour l'éducation (2019) "Bien que le taux d'analphabétisme ait diminué au cours de la période 2006-2017, les données de l'EPH 2017 révèlent qu'encore 5,8% de la population âgée de 15 ans et plus ne sait pas lire ni écrire. La segmentation de cet indicateur par zone de résidence et par sexe montre que les populations résidant en milieu rural (9,6%) et les femmes (6,5%) sont les plus défavorisées. L'analphabétisme enregistré dans les zones rurales est trois fois plus élevé que dans les zones urbaines, ce qui témoigne de l'inégalité existante d'accès aux services éducatifs entre ceux qui résident dans les zones urbaines et rurales » (p. 27).

Ensemble pour l'éducation (2019) ratifient qu'au Paraguay, comme dans tous les pays, l'analphabétisme affecte davantage la population vivant dans la pauvreté et remarque le peu de variations tout au long de la période analysée (2006-2017) voire au contraire une tendance à la croissance à partir de 2015. En 2017, 14 % de la population âgée de 15 ans et plus vivant dans l'extrême pauvreté est analphabète, pour 10,5 % de la population vivant dans une pauvreté non extrême ; cette situation réduit considérablement les possibilités de la population susmentionnée d'améliorer ses conditions de vie.

Au **Pérou**, l'analphabétisme est passé de 7,7 % de la population en 2009 à 5,50 % en 2019, selon le rapport de l'INEI. Cependant, c'est toujours une caractéristique qui touche davantage la population rurale, où 17% sont analphabètes et la majorité sont des femmes (25,1%). Le plus grand nombre d'analphabètes se trouve dans les régions de Huancavelica, Apurímac et Cajamarca, qui sont 3 des départements de majeure population rurale.

D'autre part, selon l'Organisation nationale des femmes autochtones andines et amazoniennes du Pérou (ONAMIAP, 2018)²⁵ :

Le taux d'analphabétisme de la population autochtone andine est de 10,8 %, contre 4,2 % pour la population non autochtone, soit plus du double. Dans le cas des hommes autochtones andins, ce taux est de 4,9 %, dans le cas des femmes de 16,3 %, soit environ le triple. En Amazonie, le taux d'analphabétisme chez les peuples autochtones est de 15,9 %, contre 5,7 % pour la population non autochtone. Chez les hommes indigènes amazoniens, il est de 10,4%, chez les femmes de 21,2%, soit plus du double.

Par ailleurs, 9,4 % de la population autochtone andine et 14,4 % de la population autochtone amazonienne n'ont aucun niveau d'instruction, contre respectivement 3,6 % et 4,9 % de la population non autochtone.

²³ Le taux d'alphabétisation est toujours calculé à partir du pourcentage de la population de plus de 15 ans capable de lire, d'écrire, de comprendre un texte simple et court sur sa vie quotidienne et de faire des calculs mathématiques simples.

²⁴ Les données segmentées (INEVAL, 2018 pp. 35-39) montrent les exclusions persistantes dues aux facteurs sociaux, économiques, ethniques, de sexe et de lieu de résidence.

²⁵ ONAMIAP, site web: <http://onamiap.org/2018/12/resultados-de-los-censos-confirman-profundas-brechas-de-etnicidad-y-genero/>

4.1.3. Couverture scolaire : réduction des écarts entre les filles et les garçons et les défis de la scolarisation des adolescents et des jeunes, notamment en milieu rural

La couverture éducative, dans ce rapport, s'entend comme l'attention portée à l'ensemble de la population en âge scolaire pour assurer, en tant qu'obligation de l'État, l'accès effectif, la fréquentation, la permanence et l'achèvement des études dans les délais, les âges et les conditions adéquates. En ce sens, les informations disponibles seront examinées en ce qui concerne: l'inscription, la fréquentation, l'achèvement et la scolarité. En outre, certaines données sur le redoublement, le dépassement d'âge et l'abandon sont fournies²⁶

Plusieurs études montrent qu'en Amérique latine, d'importants progrès en matière de couverture sont observés grâce aux efforts déployés pour progresser vers l'universalisation de l'éducation primaire. Cetrángolo et Curcio (2017) constatent qu'il y a des augmentations de la scolarisation dans tous les groupes d'âge, niveaux socio-économiques et zones géographiques, bien que les progrès aient été très inégaux dans la région. Ils observent également une corrélation marquée entre le niveau socio-économique et la couverture.

L'évolution des deux dernières décennies montre que l'augmentation de la scolarisation dans tous les groupes d'âge s'est concentrée dans les secteurs socio-économiques à faibles et moyens revenus, réduisant les écarts de couverture qui existaient auparavant [...] la couverture dans les zones rurales a augmenté à un rythme plus élevé que celle développée par les habitants des espaces urbains, réduisant significativement la distance de couverture par zone géographique pour tous les niveaux d'études et toutes les tranches d'âge. (Cetrangole et Curtius, p 56)

Cependant, dans le contexte de la pandémie de Covid 19, la transition des systèmes éducatifs vers la modalité distancielle, notamment par des moyens virtuels, représente un risque élevé de recul de ces acquis (CAF, 2020).

La fermeture des écoles et le passage à la modalité à distance, dans un scénario de disponibilité limitée des technologies de l'information et de la communication, limitent l'accès à l'éducation pour des milliers d'étudiants dans chaque pays ; soit parce qu'elles ne sont pas disponibles, soit en raison des services précaires dans la plupart des familles (signaux intermittents, pénurie d'équipements, coûts qui affectent le revenu familial des élèves et des enseignants, etc.) qui limitent la qualité de l'expérience. (Robalino, Andrade et Larrea, 2020, p.4)

Les informations disponibles confirment qu'environ la moitié des étudiants de la région ont des contacts intermittents ou ont perdu le contact avec les systèmes éducatifs, un chiffre qui augmente considérablement dans les zones rurales où il existe des secteurs où ne parviennent ni la radio ni la télévision par manque de services de base tels que l'électricité. (Robalino, Andrade et Larrea, 2020, p.14)

En ce qui concerne la durée de l'enseignement obligatoire, il existe des variations importantes entre les pays d'Amérique latine. Dans le cas des pays participant au projet, en 2016, les années de scolarité obligatoires étaient les suivantes : Bolivie 14, Colombie 10, Équateur 13, Paraguay 13 et Pérou 14 (Cetrángolo et Curcio, 2017, p. 13).

²⁶ Les débats actuels par rapport à la loi interrogent les modalités d'abandon et d'abandon des élèves sous la considération que les élèves ne décrochent pas, en réalité ils sont exclus des systèmes éducatifs pour des raisons économiques, sociales, culturelles, linguistiques, de sens, etc. .

Un fait important, en ce qui concerne la scolarité obligatoire, est qu'en Bolivie elle s'étend sur 14 ans, avec l'Argentine, le Brésil, le Chili, le Costa Rica, l'Équateur, le Honduras, le Mexique, le Paraguay, le Pérou, l'Uruguay et le Venezuela, elle fait partie du groupe de pays d'Amérique latine où l'enseignement secondaire est obligatoire à tous les niveaux (Crespo, 2021). La proportion de jeunes ayant achevé la scolarité obligatoire a doublé entre 2005 et 2014. Au milieu des années 2010, 59,2 % des personnes âgées de 25 à 35 ans avaient terminé le deuxième cycle du secondaire.

En ce qui concerne l'accès, selon l'UNICEF (2020), la Bolivie a presque atteint l'accès universel à l'enseignement primaire. Concernant la couverture en termes plus larges, SITEAL (2017, cité dans Crespo, 2021) souligne que:

99,3% des adolescents entre 15 et 16 ans ont accédé au niveau et 94% de ceux qui y sont parvenus ont réussi à le terminer. De même, 90,8 % des adolescents entre 12 et 17 ans fréquentaient l'école. 81,3% d'entre eux sont allés à l'école secondaire. Plus de 88 % des jeunes de 20 à 22 ans ont accédé au niveau intermédiaire et près de 81 % de ceux qui y ont accédé ont réussi à en sortir diplômés. (p.50)

Les politiques publiques en Bolivie et dans d'autres pays devront affronter le pourcentage élevé de jeunes qui ne poursuivent pas leurs études, selon Crespo (2021) 48,2 % des jeunes entre 18 et 24 ans étaient scolarisés, près de 64 % d'entre eux suivaient des études supérieures. De même, « 32 % des adultes entre 30 et 32 ans ont accédé au niveau supérieur, tandis que 56,8 % parmi ceux qui y ont accédé ont obtenu un diplôme. Il n'y a pratiquement pas d'écart entre les sexes dans l'accès à l'enseignement supérieur et dans l'obtention d'un diplôme » (SITEAL, 2017 cité par Crespo, 2021, p.50).

De façon générale, le taux de fréquentation de la population entre 6 et 19 ans est passé de 90% en 2011 à 92% en 2019. Du point de vue du genre, en 2011, les étudiants masculins ont enregistré un taux de fréquentation de 91% et les femmes de 87%, mettant en évidence une disproportion, qui s'aplanit en 2019 où les taux ont atteint 92,5% pour hommes et 92% pour les femmes (Crespo, 2021).

Quant au secteur rural, selon Crespo (2021, p. 51), les informations des trois derniers recensements de population montrent une croissance du taux de fréquentation. En 1992, il atteignait 62,5 % (66 % étaient des hommes et 59 % des femmes) ; en 2001, il atteignait déjà 75 % (76 % d'hommes et 73 % de femmes). En 2012, il était de 83,5 % (84 % d'hommes et 83 % de femmes) pour arriver en 2019 à 92 % (94 % d'hommes et 89 % de femmes). Ces informations mettent en évidence, d'une part, la persistance de l'écart urbain-rural et, d'autre part, l'écart entre les sexes. "Le taux de décrochage national est resté pratiquement inchangé, étant de 2,65 % en 2012 et de 2,7 % en 2019" (Crespo, 2021, p.52).

Malgré ces avancées, l'UNICEF (2020) souligne que les adolescents ont des difficultés à accéder et à terminer l'école secondaire, selon les estimations du recensement de 2012. Environ 151 000 adolescents en Bolivie ne vont pas à l'école, 4 adolescents boliviens sur 10 ne terminent pas leurs études secondaires. 18% des adolescents boliviens en milieu rural ne sont pas scolarisés contre 8% en milieu urbain.

En février 2020 (avant l'état d'urgence sanitaire) la Bolivie a commencé l'année scolaire 2020 avec 2 870 794 élèves aux niveaux initial, primaire et secondaire (UNICEF, 2020), bien que le gouvernement de l'époque ait brusquement décrété sa clôture, générant le rejet des organisations internationales, organisations syndicales et organisations de la société civile (Entretien personnel, Aruquipa, septembre 2020).

En ce qui concerne les années moyennes d'études, la Bolivie est passée d'une moyenne de 6 ans en 1992 à 7,4 en 2001 et 9 ans en 2012. En comparant les zones urbaines et rurales, on observe que la zone urbaine est passée de 8 à 10 ans entre 1991 et 2012, tandis qu'en milieu rural elle est passée de 3 à 6 ans. Les différences selon le sexe se sont maintenues : partant de 4 et 2 ans d'études en 1991, entre hommes et femmes, en 2012 la relation était déjà de 7 et 5 ans. Dans les deux cas ce sont deux ans d'études de plus pour les hommes.

Au cours des 25 dernières années, la Bolivie a augmenté le niveau d'éducation de la population. Selon les données de la CEPAL, au niveau national, le nombre moyen d'années de scolarisation de la population est passé de 7,2 en 1997 à 10,3 en 2013. En milieu urbain, le nombre moyen d'années de scolarisation est passé de 9,0 en 1989 à 12 en 2013 (nombre minimum de années de scolarisation établies comme un objectif des Objectifs de développement durable par les Nations Unies). Parallèlement, en milieu rural, le nombre d'années de scolarisation de la population est passé de 4,4 en 1997 à 6,4 en 2013.

Il existe un écart urbain-rural par rapport au niveau d'éducation atteint, puisque selon Jemio (2014, p.1, cité dans Crespo, 2021, p.47):

La majorité de la population urbaine a terminé des études supérieures ou de troisième cycle (37 %), 35 % ont terminé des études secondaires et 24 % seulement des études primaires (Figure 8). 4% n'ont pas suivi ou terminé un niveau d'études. En revanche, la majorité de la population rurale n'a terminé que le niveau primaire (52%), tandis que 22% ont atteint le niveau secondaire et seulement 6% le niveau supérieur. Près de 20% n'ont pas suivi ou terminé un niveau d'études.

En **Colombie**, selon Patiño (2021) pour 2015, le nombre moyen d'années d'éducation dans les zones rurales de la Colombie était de 5,5 ans, tandis que les zones urbaines enregistraient une scolarité de 9,2 ans (Plan national de l'éducation, 2016-2026). Dans le cas des jeunes hommes entre 14 et 17 ans, le pourcentage de dépassement d'âge est de 36,52 %, et il tombe à 25,27 % dans le cas des femmes du même âge (DANE, 2020, in Patiño, 2021).

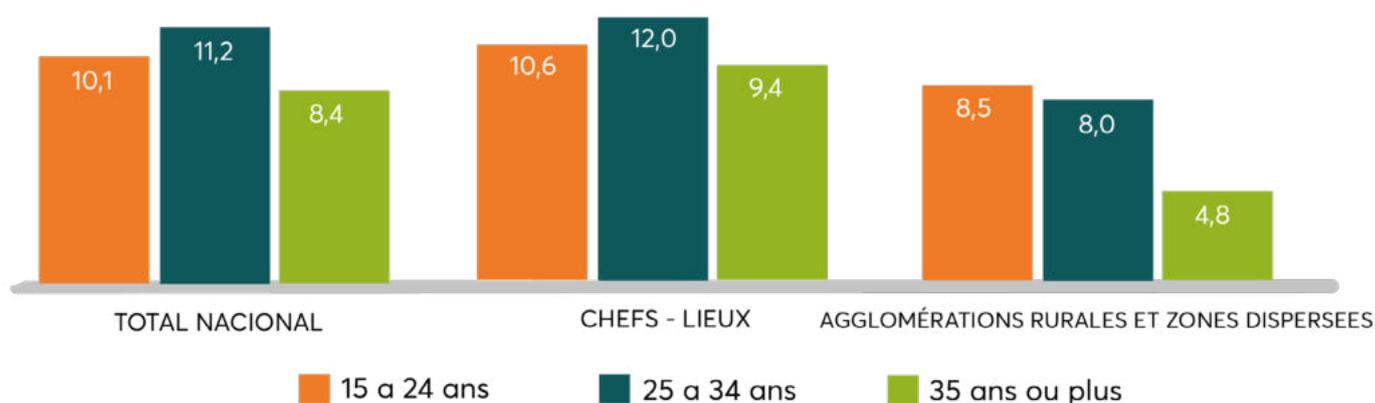
La fréquentation scolaire de la population rurale totale âgée de 5 à 24 ans a atteint 26,6 % en 2005, et en 2018, elle est passée à 33,9 %. Pour cette dernière année, la fréquentation scolaire des jeunes entre 18 et 24 ans était de 31,3% pour les hommes et de 36,5% pour les femmes. Par rapport au niveau d'instruction le plus élevé atteint par les populations entre 14 et 17 ans, 57,59% des hommes ont atteint l'école secondaire et 27,23% la primaire, tandis que chez les femmes, un pourcentage plus élevé, 34,16%, a atteint ce dernier degré.

Dans le cas des jeunes hommes entre 18 et 26 ans, seuls 42,39% ont atteint l'enseignement secondaire et 28,51% ont atteint l'enseignement supérieur;

Les femmes, en revanche, forment une proportion plus faible parmi les diplômés du secondaire (41,05 % contre 42,39 %), mais elles représentent une proportion plus élevée parmi ceux qui ont atteint des niveaux d'études supérieures (38,92 % contre 28,51 %).

Lorsque les analyses sont clivées sur le critère urbain/rural, on constate un écart important autour des statistiques se référant à l'éducation, et ce, pour toutes les tranches d'âge analysées. La figure 13 montre que si dans les chefs-lieux communaux la durée moyenne de scolarisation des jeunes de 15 à 24 ans atteint 10,6 ans, dans les agglomérations rurales et dans les zones dispersées la scolarisation n'atteint que 8,5 ans. Si l'on étend l'analyse aux tranches d'âge comprises entre 25 et 34 ans, le taux de scolarisation est de 12 ans pour les habitants des chefs-lieux et de 8 ans pour les agglomérations rurales et dans les zones dispersées. Pour les personnes de plus de 35 ans, la scolarité est réduite à 9,4 ans dans le cas des centres municipaux, et à 4,8 ans dans les zones rurales moins denses.

Figure 13. Nombre moyen d'années d'études chez les jeunes de 15 à 24 ans selon les chefs-lieux des municipalités, agglomérations rurales et les zones dispersées, Colombie



Tiré de : Patiño, 2021, p.49.

Dans le secteur rural, l'option universitaire est très restreinte, et s'approfondie entre chefs-lieux municipaux et zones périphériques. Alors que parmi les familles urbaines, l'accès à l'université est de 7 %, dans les communautés rurales, le pourcentage n'atteint que 1,1 %. De même, la possibilité de suivre des offres académiques à un niveau technique, professionnel ou technologique est multipliée par deux dans les capitales municipales par rapport aux villages et hameaux dispersés (Patiño, 2021).

En **Équateur**, la scolarité est de 9 ans en moyenne selon le Rapport sur le Développement Humain (PNUD, 2019, p.3). Les chiffres des taux d'inscription et de fréquentation pour la période 2020-2021 ont été modifiés par le passage du système éducatif de la modalité présentielle à la modalité à distance. Pour simuler une situation de départ, il est mentionné qu'en 2017, toutes les provinces du pays ont atteint un taux net de scolarisation²⁷ dans l'Enseignement Général Primaire (EGB), supérieur à 93% (INEVAL, 2018, pp.45-49) bien que les disparités entre les provinces soient importantes. Au niveau du Baccalauréat Général Unifié (BGU), le défi est plus grand, le taux net national était de 71% mais des provinces comme Esmeraldas a enregistré un taux de 54,0%, ce qui montre que près de la moitié des adolescents et des jeunes ne sont pas scolarisés.

²⁷ Le taux net fait référence à toutes les personnes inscrites à l'âge correspondant au cours dans lequel elles étudient, sur une période donnée (INEC, 2017 cité par INEVAL, 2018).

Le taux net de fréquentation en EGB au niveau national est passé de 91,2 % en 2006 à 96,1 % en 2017 (INEVAL, 2018, pp. 50-59). En milieu rural il est passé de 87,9% en 2006 à 94,5% en 2017. Le taux d'assistance EGB en milieu urbain est passé de 93,2% en 2006 à 96,9% en 2017. En revanche, le taux net de fréquentation national en BGU a atteint 70,8% en 2017, soit 61,8% en milieu rural et 79,8% en milieu urbain. Ces avancées (encore relatives dans le BGU) présentent également un fort risque de recul.

Les taux nationaux d'abandon scolaire²⁸ en 2017, selon INEVAL (2018), étaient de 2,1 % pour l'EGB et de 5,3 % pour le BGU, avec des variations importantes entre les provinces. En 2019, selon le MINEDUC (2020, p.20), les chiffres au lycée étaient de 3,3% d'abandons et de 4% de non-diplômés. Concernant l'EGB, les pourcentages montent à 1,5% pour chaque cas, en même temps qu'il est rappelé qu'à mesure que les niveaux de scolarisation avancent, les problèmes de décrochage scolaire et de non-promotion augmentent. Concernant le retard scolaire, le MINEDUC (2020, p. 21) rapporte 4,20% pour l'EGB et 11,2% pour le BGU. Le MINEDUC n'a pas publié d'informations officielles à ce sujet, cependant d'autres sources rapportent qu'on a perdu la trace d'un nombre élevé d'étudiants (UNICEF, 2020a) : selon certains dossiers il s'agirait de plus de cent mille étudiants (Plan V, 2020).

Au **Paraguay**, au début de l'année scolaire 2020, ont été enregistrés 9 728 établissements gérés soit par l'État, par des acteurs privés, subventionnés par l'État et non subventionnés par l'État. Sur le nombre total, 87% sont des établissements d'enseignement publics. 62% des établissements d'enseignement sont situés en milieu rural et sur ce pourcentage près de 8 sur 10 ont moins de 200 étudiants. 92,6 % de la population scolaire du secteur rural fréquente les établissements officiels, contre 80,8 % en milieu urbain (Cateura, 2021).

L'enseignement de régime général est structuré en trois niveaux : le premier comprend l'Enseignement Initial et l'Enseignement Scolaire Primaire (ESB) pour les 0 à 5 ans ; le second, l'Enseignement Moyen (EM) de 6 à 14 ans ; et, le troisième, l'Enseignement Supérieur de 15 à 17 ans. La période de scolarité obligatoire s'étend sur 13 ans. Depuis 2010, la scolarisation en maternelle des enfants de 5 ans est devenue obligatoire, et ce jusqu'au niveau secondaire.

Au milieu des années 2010, 56,7 % des personnes âgées de 25 à 35 ans avaient terminé l'enseignement secondaire supérieur (SITEAL, d'après le HRIA de la DGSEC) et, sur la période 2006-2016, la proportion de jeunes ayant terminé la section de scolarité obligatoire a augmenté d'environ 58,9 % (Cateura, 2021).

Quant aux 13 années de formation obligatoire qui sont dispensées gratuitement dans le système éducatif, les statistiques montrent des résultats inférieurs : dans le secteur rural la moyenne est de 6,9 années d'études alors qu'en zone urbaine elle est de 10,4 années.

La proportion d'adolescents âgés de 15 à 17 ans scolarisés a augmenté de 10,9 % au cours de la période 2006-2016. En 2016, 79,5 % fréquentaient des établissements d'enseignement. L'écart de scolarisation lié au niveau socio-économique des familles s'élève à 27,6 et l'écart selon le milieu de résidence est de 12,2 points, au détriment des adolescents qui composent les familles au niveau socio-économique le plus bas et de ceux qui résident en milieu rural (SITEAL, basé sur l'EIRH de la DGSEC).

²⁸ Le taux d'abandon est défini comme le pourcentage d'étudiants qui ont abandonné un niveau avant sa fin, par rapport au nombre total d'étudiants qui se sont inscrits dans cette année scolaire (INEVAL, 2018).

La fréquentation à la scolaire obligatoire indique qu'à l'âge de six ans, tous les enfants doivent fréquenter la première année du primaire. En effet, il est vérifié qu'en 2014, 96,5% des enfants paraguayens âgés de 6 ans étaient scolarisés et 67% y étaient au niveau primaire. Des progrès significatifs peuvent être observés à cet égard pour la période 2006-2014 : au Paraguay le nombre d'enfants de 6 ans inscrits à l'école a augmenté d'environ 17 %. En particulier, on observe une forte expansion de la scolarisation des enfants de 5 ans pour la période 2006-2014 : elle a augmenté de 27 %. L'écart entre les couches sociales dépasse les 30 points, bien qu'une diminution soit observée au cours de la période 2006-2014.

En ce qui concerne les jeunes entre 15 et 17 ans (Lycée), il est vérifié que la fréquentation des jeunes a diminué de 1,7% entre 2017 et 2019. L'absentéisme rural est de 25,4%, affectant dans une plus large mesure les hommes (26,7%) que les femmes (23,8 %). Le décrochage scolaire continue d'être l'un des problèmes majeurs, en milieu rural seuls 4 élèves sur 10 qui commencent leur parcours de formation terminent la 9e année.

Au **Pérou**, l'accès à l'éducation est un autre service limité pour la population rurale. Bien que les écoles et le personnel aient augmenté ces dernières années, des difficultés subsistent, en 2017 selon l'INEI (2018) 15,2% de la population rurale n'a accès à aucun niveau d'éducation, alors que ce chiffre correspond à 2,6% en zone urbaine. Parmi ceux qui parviennent à y accéder, la majorité n'atteint que le secondaire ; dans les zones rurales, seuls 9,3 % accèdent à l'enseignement supérieur, tandis que dans les zones urbaines, 39,9 % y ont accès (Troncos et Peña, 2021, p. 30).

Au niveau national, seulement 46 % de la population totale âgée de 17 à 24 ans fréquente un établissement d'enseignement. De ce groupe d'âge, dans les zones urbaines, la fréquentation atteint près de 50%. Cependant que dans les zones rurales, seuls 28,6% accèdent à l'enseignement supérieur alors que dans les zones urbaines, 39,9% y parviennent. Certaines régions où se trouvent les jeunes ayant moins accès à l'enseignement supérieur coïncident avec celles qui ont une population rurale plus importante, comme Cajamarca, Apurímac et Huancavelica (Troncos et Peña, 2021, p. 30-31)

Le taux de retard scolaire (retard scolaire ou dépassement d'âge) en 2014 et pour la population entre 6 et 17 ans qui fréquente l'école primaire correspondait à 26,3% et pour l'école secondaire à 23,8%. Sur le total (24,6%), la plus grande partie est concentrée dans la zone rurale, dépassant la zone urbaine de plus de 10 points, avec 31,3%. (Troncos et Peña, 2021 basé sur Alarcón, 2016).

Une question non abordée en profondeur, mais non moins importante pour autant, est celle de l'éducation dans les zones rurales en lien aux processus migratoires internes intensifiés dans le contexte de la pandémie lorsqu'il y a eu un retour à la campagne, comme le rapportent Troncos et Peña (2021) dans le cas du Pérou. De son côté, Crespo (2021) soulève le problème de la migration, soulignant les chiffres élevés qui montrent une mobilité étudiante permanente. Par exemple, en 2011, un demi-million d'étudiants boliviens étaient inscrits dans des unités d'enseignement autres que leur lieu de naissance, la mobilité étudiante étant plus importante parmi les élèves du secondaire (22%), ce qui montre la rareté « de l'offre d'enseignement secondaire dans les lieux d'origine, ainsi que la plus grande tendance des jeunes à améliorer leurs opportunités d'emploi et/ou d'éducation lorsqu'ils migrent, en particulier vers les capitales du pays ». En général, la population migrante obtient de moins bons résultats scolaires que la population non migrante. « Le taux de retard scolaire chez les migrants (27%) dépasse légèrement celui des non-migrants (25%), bien que les différences puissent varier d'un département à l'autre du pays. » C'est un sujet à approfondir à l'avenir.

4.1.4. . La qualité de l'éducation : un défi pour tous les pays de la région

La couverture des services éducatifs a progressé de façon importante, cependant, la qualité de l'apprentissage est toujours un grand défi des pays d'Amérique latine. Un premier enjeu majeur est lié à l'appréhension de la démarche qualité sous l'angle des droits, comme évoqué dans une section précédente, c'est à dire une éducation qui forme à la vie et au travail, à l'exercice de la citoyenneté ; une éducation qui harmonise les savoirs et les cultures avec le savoir universel ; une éducation qui développe la conscience et les compétences pour prendre soin de soi et prendre soin de la famille et des communautés ; qui promeut le respect et l'appréciation de la diversité, entre autres aspects de fond.

Cette transformation s'étayera sur des stratégies et des mécanismes d'évaluation qui tiennent compte de l'étendue et de l'intégralité de cette vision. Cependant, jusqu'à présent, seule une partie de cette approche de la qualité de l'éducation a été évaluée, se référant aux acquis des apprentissages dans les domaines dits de base : langue et mathématiques, et parfois les sciences naturelles. La mesure des acquis d'apprentissage est effectuée dans les pays par le biais de leurs systèmes nationaux d'évaluation, notamment par des tests nationaux et par des études internationales. Comme il s'agit de la seule information disponible, elle est prise comme référence dans cette section. Il convient de noter que la fermeture des écoles en raison de l'urgence sanitaire aura un fort impact négatif qui se verra dans le futur.

La Troisième Étude Régionale Comparative et Explicative (TERCE) réalisée par l'UNESCO en 2014 par le biais du Laboratoire Latino-américain d'Évaluation de la Qualité de l'Éducation (LLECE) a enregistré une amélioration significative du score moyen régional des acquis d'apprentissage dans tous les niveaux et domaines évalués (langue, mathématiques et sciences naturelles). Malgré cela, les élèves de la plupart des pays latino-américains sont concentrés dans les tranches qui correspondent aux performances les plus basses (I et II) et rares sont ceux qui se situent au niveau de performance supérieur (IV). À titre d'exemples, des données provenant de la Bolivie, de l'Équateur et du Paraguay sont mentionnées ci-dessous²⁹.

La **Bolivie**, suivant la tendance de la région, se situe en dessous de la moyenne latino-américaine. Elle projette de faibles niveaux d'évaluation dans des domaines tels que les mathématiques, la lecture et les sciences naturelles. Plus de la moitié des élèves sont en deçà des connaissances qu'ils devraient avoir pour leur âge. La plupart des élèves ayant des problèmes en mathématiques ne maîtrisent pas les compétences fondamentales, telles que les séquences de nombres, la comparaison et la conversion de mesures, ou la réalisation d'opérations plus difficiles dans le domaine des nombres naturels. Une autre conclusion de l'étude est que « les performances se détériorent à mesure que les élèves avancent dans leur processus éducatif » ; c'est-à-dire que plus l'élève est âgé, plus il est en retard. De même, les performances en écriture montrent « un écart important entre les écoles publiques et privées, entre les zones rurales et urbaines, et aussi entre les élèves filles et garçons ».

²⁹ Au moment de la publication de cet ouvrage, l'UNESCO/OREALC préparait la présentation de la dernière étude qui fournira des chiffres actualisés

En **Equateur**, les derniers tests appliqués dans le cadre de TERCE ont montré des progrès significatifs. Cependant, ils sont encore insuffisants par rapport aux résultats attendus. Selon INEVAL (2018), on constate encore de grandes lacunes pour les apprentissages des filles, des garçons et des adolescents, dont la plupart se situent aux niveaux Insuffisant et Élémentaire, notamment en mathématiques.

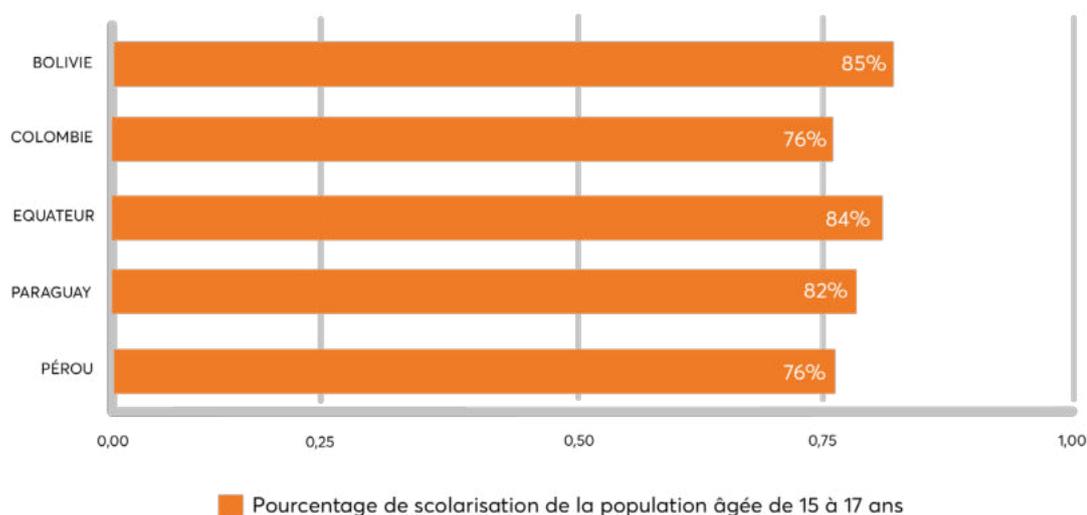
Au **Paraguay**, selon la même étude TERCE, 61 % des élèves de 3e année et 70 % des élèves de 5e année du primaire ont de faibles performances en lecture. 71 % des élèves de 3e année et 83 % des élèves de 5e année du primaire sont peu performants en mathématiques. En lecture comme en mathématiques, les enfants paraguayens obtiennent des résultats inférieurs à la moyenne régionale. Ces données coïncident avec les résultats des tests nationaux SNEPE (2018) publiés par le MEC, qui montrent que, sur 10 élèves, seuls 3 atteignent ou dépassent le niveau minimum d'apprentissage considéré comme satisfaisant pour le niveau et le domaine de connaissance évalué (Cateura, 2021, p. 20-21).

4.1.5. L'accès et la finalisation de l'enseignement secondaire : une question en suspens pour la politique éducative dans les pays

En raison de l'intérêt de cette étude, cette section révèle des informations relatives à la situation de l'enseignement moyen ou secondaire dans les pays du Projet Jeunes Ruraux.

En ce qui concerne la couverture, bien qu'elle ait été élargie dans les pays d'Amérique latine, un groupe très important d'élèves, en particulier au niveau de l'enseignement secondaire supérieur (15 à 17 ans), reste exclus du système. Cette situation inclut les pays participant au Projet Jeunes Ruraux dont les données de scolarisation au niveau secondaire apparaissent dans la figure 14 : Bolivie 85%, Colombie 76%, Equateur 84%, Paraguay 82%, Pérou 76%.

Figure 14. Couverture dans l'enseignement secondaire dans les pays participants (%)



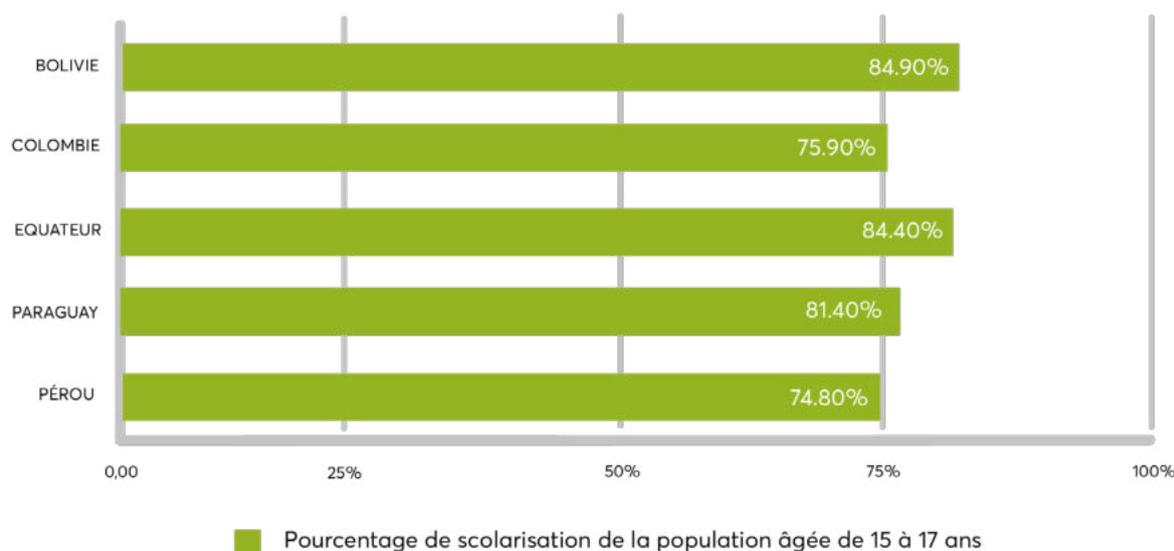
Elaboration propre avec les données de Cetrángolo et Curcio, 2017.

De même, dans tous les pays, les taux de redoublement augmentent notamment au niveau secondaire où ils atteignent des niveaux moyens de 11,38 (11,50, 15,82 et 20,37 en Argentine, au Costa Rica, au Brésil et en Uruguay respectivement). Le décrochage cumulé d'une année sur l'autre augmente également au fil des années de la trajectoire scolaire.

Les dernières données disponibles sur le taux moyen d'abandon scolaire du cycle secondaire dans la région montrent qu'une partie des pays parviennent à maintenir la scolarité avec des taux d'abandon relativement faibles (Chili 2,85 % ; Bolivie 4,04 %), tandis que dans d'autres pays le pourcentage de garçons qui ont abandonné leur scolarisation au cours de la dernière année disponible passe à 30,90 % en Colombie, 33,03 % au Costa Rica et 35,57 % au Nicaragua (p. 20).

En 2014, la scolarisation de la population âgée de 15 à 17 ans dans les pays participant à l'étude était de : Bolivie 84,9 %, Colombie 75,9 %, Équateur 84,4 %, Paraguay 81,4 %, Pérou 74,8 %, comme le montre la figure 19.

Figure 15. Scolarisation de la population âgée de 15 à 17 ans dans les pays participants (%)

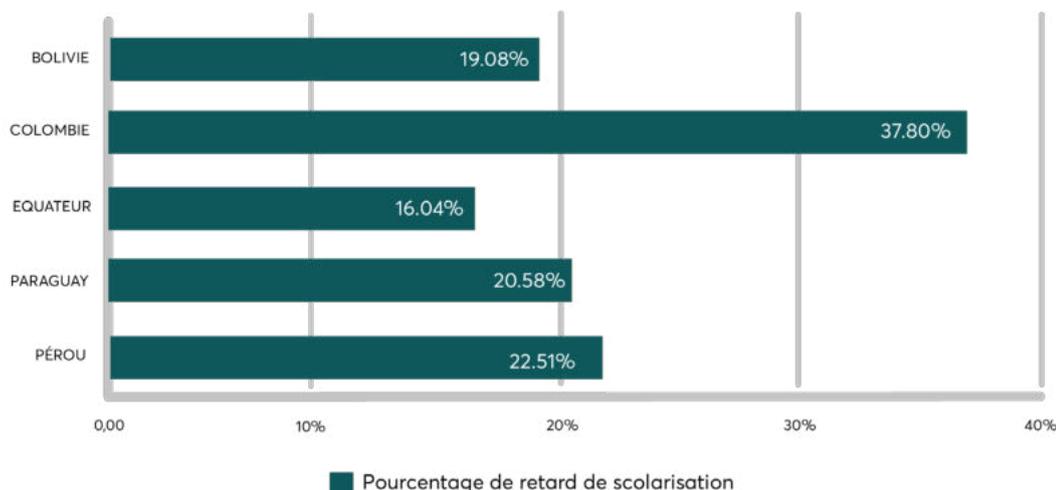


Elaboration propre avec les données de Cetrángolo et Curcio, 2017.

D'autre part, un indicateur important en termes d'éducation au niveau de l'enseignement secondaire est le déphasage de l'âge scolaire, qui est défini comme l'écart détecté entre l'âge et le niveau scolaire actuel, lorsqu'il y a deux ou trois ans de différence d'âge au-dessus de la moyenne prévue pour une classe déterminée (Patiño, 2021).

Dans les pays participant au Projet Jeunes Ruraux, en 2014 les élèves âgés de 15 à 17 ans qui avaient deux ans ou plus de retard correspondaient aux pourcentages suivants : Bolivie 19,08 %, Colombie 37,8 %, Équateur 16,04 %, Paraguay 20,58 %, Pérou 22,51 %. (Cetrángolo et Curcio, 2017). Voir figure 16.

Figure 16. Retard de scolarisation dans les pays participants (%)



Propre élaboration avec les données de Cetrángolo et Curcio, 2017.

4.1.6. La connectivité : le nouvel obstacle pour l'accès au droit à l'éducation, à l'apprentissage et à l'information

Les écarts technologiques et numériques sont devenus évidents et se sont creusés dans le scénario actuel, c'est la nouvelle facette de l'inégalité, comme l'a averti Bárcena (2020):

Cette crise a révélé quelque chose de fondamental que nous soulignons dans le rapport, à savoir que la numérisation est aujourd'hui un bien fondamental et nécessaire, mais notre région compte encore 40 millions de foyers sans connexion à Internet, ne pouvant ainsi pas aspirer au télétravail ou à la télé éducation. (Entretien dans UN News, septembre 2020)

L'inégalité d'accès à la connectivité et aux équipements technologiques et de communication limite la participation des enseignants et des élèves aux activités éducatives à distance, encore plus dans certaines zones rurales où l'absence d'électricité annule toute possibilité de communication virtuelle. Ce déficit se traduit par peu ou pas de connectivité et de disponibilité d'équipements dans les foyers et les écoles, ainsi qu'une connaissance numérique limitée des élèves, de leurs familles et des enseignants (Robalino, Andrade et Larrea, 2020). A titre d'exemples, nous partageons par la suite des informations provenant de la Bolivie, de la Colombie et de l'Équateur.

En **Bolivie**, une enquête de l'Agence pour l'Administration Électronique et les Technologies de l'Information et de la Communication (AGETIC) a montré que seulement 42 % de la population dispose d'un ordinateur et 10 % d'un accès fixe à internet. Dans les zones rurales, seuls 18% disposent d'un ordinateur et 3% d'un fixe à internet. Par conséquent, les brèches concernent tant les infrastructures numériques comme l'accès, ce à quoi il faut ajouter les écarts socioculturels, générationnels et de genre. Une autre étude de l'AGETIC a montré que 95% de la population a accès à la télévision et 82% à la radio, se constituant ainsi en potentiel moyen éducatif (Crespo, 2021).

De même en **Colombie**, comme dans tous les pays de la région, une variable importante en termes de stratégies d'éducation pour le secteur rural est l'accès au service d'internet. En considérant l'ensemble des ménages, la pénétration de ce service est de 51,9%, mais dans le cas des ménages paysans elle n'est que de 29,8%, soit un écart de 22,1 points.

Si l'on ne considère que les petites agglomérations rurales et les communautés dispersées, l'accès n'est que de 18,6% en moyenne, mais au niveau départemental, la situation est critique. Pour citer quelques exemples, dans les départements de Guainía, Vichada, le taux n'atteint pas 5 %. Dans le cas de Vaupés, la pénétration du service est pratiquement inexistante, seulement 0,9 %. (Patiño, 2021).

Selon les résultats de l'ENCV 2019 (DANE, 2020) cités par Patiño (2021), 85,4% de la population nationale possède un téléphone portable. Chez les jeunes de 15 à 24 ans, le pourcentage chute à 79,8, tandis que chez les 25 - 34 ans, le pourcentage grimpe à 90,4 %. Parmi les jeunes de 15 à 24 ans qui ont un téléphone portable, 93,8 % ont un smartphone. Pour le groupe de personnes âgées de 25 à 34 ans, le pourcentage de propriétaires de smartphones est de 90,1 %.

Ces pourcentages élevés de possession de smartphones expliquent pourquoi l'accès à internet se fait principalement par ce canal, dans toutes les tranches d'âge. Dans le cas des jeunes entre 15 et 24 ans, 89,7 % accèdent à internet par ce biais tandis que l'utilisation d'un ordinateur de bureau ou portable est de 39,3 % et 30,9 %, respectivement. L'utilisation des tablettes ne concerne que 3,8 % des individus. Les tranches d'âge entre 25 et 34 ans, entre 35 et 44 ans et entre 45 et 59 ans présentent toutes une plus grande fréquence d'utilisation du téléphone portable pour accéder à internet, mais aussi une moindre utilisation des ordinateurs fixes ou portables.

Les jeunes de 15 à 24 ans qui utilisent internet correspondent à 83,9 % du total, et 72,7 % de ceux qui l'utilisent se connectent tous les jours de la semaine, tandis que 24 % le font au moins une fois par semaine.

En **Equateur**, la situation va dans le même sens. Selon l'enquête INEC (2019) appliquée fin 2018, seuls 24,5% des ménages disposaient d'un ordinateur de bureau, seuls 11,2% disposaient d'un ordinateur fixe et un ordinateur portable ; et, 37,2% des foyers au niveau national avaient accès à internet, 46,6% dans les zones urbaines et 16,1% dans les zones rurales. L'exclusion est aggravée par les coûts pour les familles d'acquérir des forfaits de téléphonie mobile et de distribuer un seul appareil à plusieurs membres de la famille qui étudient et même travaillent à distance. Ces chiffres pourraient s'être améliorés grâce aux efforts des familles et des établissements d'enseignement et au soutien des gouvernements locaux et du secteur privé.

4.2. Rôle de l'État : avancées, articulations, tensions et distances entre les cadres politique et réglementaire et la gestion de l'éducation

Presque tous les pays d'Amérique latine disposent de cadres politiques et réglementaires garantissant l'accès à l'éducation à leurs citoyens. Dans les pays qui font partie de cette étude, l'éducation est reconnue comme un droit pour tous.

Il est important de souligner l'existence de Constitutions, de lois, de règlements, de plans et, en général, d'un ensemble d'instruments de planification et de mise en œuvre qui garantissent une éducation obligatoire et gratuite et constituent un soutien pour la réalisation et l'applicabilité du droit à l'éducation. D'autre part, ces mécanismes orientent ou devraient orienter l'action publique des gouvernements nationaux et leurs représentations sur le territoire ainsi que celle des autres acteurs concernés. Ces cadres politiques et réglementaires coexistent avec les tensions dérivées de la lenteur et la passivité de leur application car elles se maintiennent à l'occasion au niveau déclaratif.

En **Bolivie**, la Constitution politique de l'État plurinational (2009) inscrit l'éducation parmi les objectifs et fonctions essentiels de l'État (art. 9). De même, l'article 17 stipule que toute personne a le droit de recevoir une éducation à tous les niveaux de manière universelle, productive, gratuite, complète et interculturelle, sans discrimination. La politique bolivienne en matière d'éducation accorde une grande importance au « droit à l'éducation » de la population.

La loi n° 070 sur l'Éducation, Avelino Siñani - Elizardo Pérez (2010), conformément à la Constitution, reconnaît l'éducation comme un droit fondamental : chacun a le droit de recevoir une éducation à tous les niveaux dans un environnement universel, productif, gratuit, intégral et interculturel, sans discrimination. Cela signifie que l'État a l'obligation de la soutenir, de la garantir et de la gérer, étant une éducation unitaire, publique, universelle, démocratique, participative, communautaire, décolonisatrice et de qualité. L'éducation est obligatoire jusqu'au lycée et l'éducation fiscale est gratuite à tous les niveaux jusqu'à l'enseignement supérieur.

Pour garantir, via l'État, le droit à l'éducation, une série d'actions gouvernementales ont été mises en place, dont les plus pertinentes sont énumérées ci-dessous : le Programme Gouvernemental 2021-2025, l'Agenda Patriotique 2025 et le Plan de Développement Économique et Social 2016 -2020. L'Agenda Patriotique met l'accent sur l'augmentation substantielle et l'amélioration des professionnels, techniciens, universitaires, scientifiques et experts en technologie, dans un contexte d'égalité des chances pour les femmes et les hommes.

D'autres interventions importantes sont: 1) le "Bono Juancito Pinto", en tant que politique d'accès incitatif et de permanence à l'école, c'est une subvention qui vise à « encourager l'entrée, la permanence et l'achèvement de l'année scolaire des garçons et des filles du niveau primaire jusqu'à la sixième année, en particulier dans les écoles des zones rurales et périphériques des villes, ainsi que les élèves de l'éducation spéciale et de l'éducation alternative des jeunes, dans les unités d'enseignement public sur tout le territoire national », qui depuis 2014 a élargi la couverture pour les élèves jusqu'à la sixième année d'enseignement secondaire. 2) Le Programme National d'Alimentation Scolaire Complémentaire (PNACE) ; 3) Le Programme National d'Alphabétisation et de Post-alphabétisation « Oui, je peux » et le Système Plurinational de Certification des Compétences.

En **Colombie**, le système éducatif national, dont la direction est exercée par l'Autorité Nationale de l'Éducation, est régi par la Constitution et la Loi Organique de l'Éducation Interculturelle (Registre Officiel, Loi Organique de l'Éducation Interculturelle, 2011).

En **Équateur**, la Constitution de la République (Registre officiel, 2008) stipule que l'éducation est un droit des personnes tout au long de leur vie et un devoir incontournable et inexcusable de l'État (art. 26). L'éducation sera : participative, obligatoire, interculturelle, démocratique, inclusive et diversifiée, de qualité et chaleureuse, elle favorisera l'équité entre les sexes, la justice, la solidarité et la paix ; elle stimulera la pensée critique, l'art et la culture physique, l'initiative individuelle et communautaire et le développement des compétences et des capacités à créer et à travailler. (Art 27). De même, dans les arts. 28 et 29: L'accès universel, la permanence, la mobilité et l'obtention du diplôme sans aucune discrimination sont garantis. Elle est obligatoire au niveau initial, fondamental et secondaire. L'éducation publique sera universelle et laïque à tous les niveaux. L'éducation publique sera libre jusqu'au troisième niveau d'enseignement supérieur inclus ; et, l'État le financera de manière rapide, régulière et suffisante (articles 28, 348 et 356).

Les différents instruments de planification nationale élaborés par le Secrétariat National de Planification -SENPLADES- dans le cadre de ses compétences ont établi le lien entre les objectifs, les politiques et les finalités avec l'éducation, la formation et l'apprentissage, voire le rapport avec les aspects liés au rural et à son insertion professionnelle, par exemple : le Plan National du Bien Vivre 2009 - 2013 (SENPLADES, Plan National du Bien Vivre 2009 - 2013, 2009) ; le Plan National du Bien Vivre 2013 - 2017 (SENPLADES, Plan National du Bien Vivre 2013 - 2017, 2013) ; et, le Plan National de Développement 2017 - 2021 - Une Vie (SENPLADES, Plan National de Développement 2017-2021. Une Vie, 2017).

Au **Paraguay**, il existe également un large cadre réglementaire pour garantir la réalisation effective du droit à une éducation de qualité, les principaux instruments liés à l'intérêt de ce document sont mentionnés ci-dessous : Plan National de Développement du Paraguay 2014-2030 ; Plan National de Développement Intégral de la Petite Enfance 2011-2020 ; Plan National d'Éducation 2024 « Vers le centenaire de la nouvelle école Ramón Indalecio Cardozo » ; Plan National d'Éducation aux Droits de l'Homme PLANEDH ; Plan d'Éducation Plurilingue des peuples autochtones du Paraguay 2013-2018 ; Plan Stratégique Institutionnel 2014-2018 ; Programme d'Alimentation Scolaire ; Programme Tekopora qui offre un transfert monétaire sous condition de fréquentation scolaire des enfants de moins de 18 ans et de fréquentation des centres de santé avec une attention particulière aux zones rurales ; Education Permanente pour Jeunes et Adultes ; Programme d'Éducation Primaire Bilingue pour Jeunes et Adultes ; Programme de formation professionnelle et apprentissage, parmi tant d'autres.

Une mention spéciale est faite au Programme de Subventions pour les Initiatives des Jeunes (PROSIJ) du fait de l'objectif de cette étude, qui fait partie d'un diagnostic de la situation de la jeunesse paraguayenne avec un accent sur les jeunes résidant dans les zones rurales du pays. Le programme promeut des actions visant à favoriser la production agricole : formation des jeunes à travers des stratégies d'éducation formelle et non formelle au sein des écoles agricoles ; l'adaptation des programmes pour l'amélioration de l'enseignement agricole. Il soutient également l'innovation technologique pour favoriser la compétitivité du secteur agricole.

Le **Pérou**, à l'instar des autres pays, a un cadre politique qui reconnaît l'éducation comme un droit grâce, au moins, à trois instruments importants : la Constitution Politique ; La Loi sur l'Éducation et le Projet Éducatif National.

La Constitution stipule que « l'éducation a pour but le développement intégral de la personne humaine. L'État reconnaît et garantit la liberté d'enseignement. Les parents ont le devoir d'éduquer leurs enfants et le droit de choisir les centres éducatifs et de participer au processus éducatif » (art. 13).

De même, elle établit les principes d'obligation, de gratuité et de préservation des manifestations culturelles et linguistiques des populations. Pour sa part, la loi sur l'éducation n° 28044 établit que « l'éducation est un droit fondamental de la personne et de la société. L'État garantit l'exercice du droit à une éducation complète et de qualité pour tous et l'universalisation de l'éducation primaire. La société a la responsabilité de contribuer à l'éducation et le droit de participer à son développement » (art. 3).

Un aspect intéressant au Pérou est la légitimité que la Loi établit pour le Projet Éducatif National (PEN) développé sous la direction du Conseil Éducatif National (CEN), un espace de représentation citoyenne. L'article 7 dit :

Le Projet Éducatif National est l'ensemble des politiques qui fournissent le cadre stratégique des décisions qui conduisent au développement de l'éducation. Elle se construit et se développe dans l'action conjointe de l'État et de la société, à travers le dialogue national, le consensus et l'accord politique, afin de garantir sa validité. Sa formulation répond à la diversité du pays.

De son côté, le PEN à l'horizon 2035 insiste sur la nécessité de se focaliser sur une vision à 15 ans, établissant 4 axes fondamentaux en réponse à la problématique éducative et aux besoins de développement du pays : vie citoyenne ; inclusion et équité; bien-être socio-émotionnel et productivité, prospérité, recherche et durabilité (CNE, 2020).

4.3. Cadre politique et réglementaire de l'enseignement technique et professionnel

L'éducation, comprise comme un droit de l'homme qui doit être garanti par les États, bénéficie d'un fort soutien des cadres réglementaires et politiques nationaux dans les pays participant au Projet Jeunes Ruraux. Cependant, les cadres politiques et réglementaires en appui à l'enseignement technique, la formation professionnelle et l'enseignement rural varient d'un pays à l'autre. Pourtant plusieurs d'entre eux s'accordent à reconnaître sa valeur en tant qu'intervention politique clé pour offrir « un meilleur rendement pour une économie piégée dans un équilibre de faible productivité ». En particulier l'action politique orientée vers « les nouveaux intégrants du marché du travail, vers les femmes et les chaînes de valeur dynamiques qui se font concurrence sur la qualité et pas nécessairement sur le prix » (Grey Molina, 2011 cité dans Crespo (2021, p. 62). Les cas de la Bolivie, l'Équateur et le Pérou sont cités à titre d'exemple.

En **Bolivie**, l'Enseignement Technique Technologique Productif (ETTP) répond à une politique mise en œuvre par l'Etat Plurinational qui prend en compte la population jeune et adulte. L'article 14 de la loi Avelino Siñani parle de l'Enseignement Secondaire Communautaire Productif, orienté vers « la formation et l'obtention du Diplôme d'Études Supérieures Techniques Humanistes (BTH), et progressivement vers un diplôme de Technicien Moyen selon les vocations et les potentialités productives des régions et de l'État Plurinational » (point II).

En **Colombie**, on distingue le cadre réglementaire qui régit le fonctionnement du Service National d'Apprentissage, SENA, créé en 1957 et dont la trajectoire reconnue a été promue et soutenue par un ensemble de lois et de règlements qui ont développé différentes stratégies institutionnelles telles que SENA Entrepreneuriat Rural ou encore des programmes orientés aux municipalités touchées par la violence, et les femmes en situation de vulnérabilité, entre autres.

En **Équateur**, les Plans Nationaux de Développement à partir de 2009, analysés par Robles-Pillco, Tobar et Almeida (2021)³¹ font référence à l'éducation comme une question pertinente et ont établi des politiques et des objectifs, bien qu'avec une portée et un niveau de spécificité variables³².

³⁰ Grey Molina, 2011: XIII.

³¹ Grey Molina, 2011: XIII.

³² Cette étude a analysé les plans nationaux de développement suivants : Plan National pour le Bien Vivre 2009 – 2013 (SENPLADES, 2009), le Plan National pour le Bien Vivre 2013 – 2017 (SENPLADES, 2013) et le Plan National de Développement 2017 – 2021 – A Whole Life (SENPLADES, 2017).

À différents moments, les plans soulèvent des questions telles que : l'importance de la formation continue ; mécanismes de certification et d'accréditation; création du Comité Interinstitutionnel de l'Apprentissage et de la Formation professionnelle et du Secrétariat Technique de Capacitation et Formation professionnelle ; promotion de la professionnalisation et de la formation au travail associé au Système d'Inclusion et d'Équité Sociale pour le renforcement de l'économie populaire et solidaire, entre autres aspects.

Malgré ce qui précède, les politiques institutionnelles éducatives révisées de 2012 à 2020 ne tiennent pas compte des politiques spécifiques visant l'enseignement technique. Selon l'étude menée par Robles-Pillco, Tovar et Almeida (2021), elle apparaît mentionnée dans les Rapports et Comptes Rendus du MINEDUC comme une succession de stratégies, d'actions et de décisions, pas toujours articulées entre elles. Au cours de la période examinée, deux réformes de l'enseignement technique ont été proposées sans preuve qu'il existe une relation entre elles. Cependant, l'étude réalisée en Equateur a identifié un document pour la Formulation des politiques publiques pour le lycée technique réalisé en 2015 par le MINEDUC³³ pour avancer dans un cadre politique qui guide et établit une ligne de continuité dans le pays. Apparemment, cette contribution ne dépasse pas les limites d'un document technique.

Au **Pérou**, selon Troncos et Peña (2021), l'enseignement technique et technologique n'a pas eu de priorité dans l'agenda éducatif du pays.

L'école secondaire technique vient d'être reprise par le ministère de l'Éducation en 2020, la loi ayant été promulguée en 2018. Depuis cette année, des écoles secondaires techniques sont lentement mises en place dans diverses régions du Pérou et il est prévu que le nombre d'écoles secondaires techniques se multiplient dans les années à venir. La formation technique est modulaire et se déroule de la 1re à la 5e année du secondaire. Les principales limites du lycée technique sont de ne pas avoir d'enseignants spécialisés et de ne pas disposer d'équipements. (p.114)

Cependant, la promulgation de la Loi sur les Instituts d'Enseignement Supérieur (IES) et les Écoles d'Enseignement Supérieur (EES) en 2016, parmi lesquelles figurent les Instituts Techniques Supérieurs, a ouvert un espace de débat, de concertation et d'échanges et peut représenter une opportunité pour favoriser le renforcement de ce niveau scolaire. En effet, la loi est promulguée « ... afin de fournir une formation de qualité pour le développement intégral des personnes, qui réponde aux besoins du pays, du marché du travail et du système éducatif et son articulation avec les secteurs productifs, qui permette le développement de la science et de la technologie³⁴ » (Article 1). La loi guide l'IES vers le développement productif et l'insertion professionnelle des diplômés.

D'autre part, il est souligné que le Projet National d'Éducation à l'horizon 2036, un instrument politique mentionné ci-dessus, présente un intérêt particulier pour revaloriser l'enseignement supérieur et technico-productif. Elle vise à dépasser les préjugés à l'égard de ce type d'enseignement et « renforcer l'offre d'enseignement technique, technologique et artistique à tous les stades de l'enseignement et mettre en place des mécanismes transparents et pertinents de transition entre toutes les modalités en fonction de la trajectoire choisie » (CNE, 2020, p. 120).

³³ Documentos realizados por el MINEDUC con el apoyo de la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo (VVOB).

³⁴ Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior. Ver: <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-de-institutos-y-escuelas-de-educacion-superior-y-de-la-c-ley-n-30512-1448564-1/#:~:text=La%20presente%20ley%20regula%20la,las%20personas%2C%20que%20responda%20a>

4.4. La gestion de l'enseignement technique et professionnel : entre responsabilité de l'État et présence croissante des prestataires privés.

La gestion de l'enseignement technique et de la formation professionnelle relève de la compétence réglementaire des administrations publiques, notamment des ministères de l'éducation pour les modalités scolaires, en parallèle on observe une forte présence des prestataires privés notamment dans certains pays comme le montrent les diagnostics posés dans les cinq pays.

En **Bolivie**, le secteur de l'éducation relève du Ministère de l'Éducation, qui compte quatre vice-ministères. L'enseignement technique relève du vice-ministère de la Formation Professionnelle et de la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur Technologique, Linguistique et Artistique (Lizárraga, 2011, p. 43). La mise en œuvre est réalisée à travers le Sous-Système d'Enseignement Supérieur (Instituts Techniques Supérieurs Technologiques, ITS), le Sous-Système d'Éducation Alternative (CEA), les Centres d'Éducation Spéciale (CEE) et les Centres d'Éducation Permanente (CEP) et dans le Sous-système d'Éducation Régulière pour ce qui est de la consolidation du Baccalauréat Technique Humaniste (BTH) complet.³⁵

Les promoteurs de l'ETTP affirment que celle-ci « est une formation plus courte, demande moins d'investissements économiques, permet de développer les projets de vie des jeunes femmes et hommes, répond aux demandes et besoins du secteur productif, cherche à faciliter l'accès au marché du travail, ou encore le développement des entreprises qui cherchent à contribuer au développement productif du pays pour sortir de la crise »³⁶ (Crespo, 2021, p. 62).

D'autre part, il existe un ensemble de compétences et d'attributions de gestion publique qui sont situées sur le territoire conformément à la loi Avelino Siñani-Elizardo Pérez (art. 80). Notamment les responsabilités de financement et de prestation de services dans les établissements d'enseignement correspond aux gouvernements départementaux, aux gouvernements municipaux et aux autonomies paysannes indigènes autochtones. Ces dernières peuvent également formuler, approuver et exécuter des plans d'éducation, soutenir la gestion participative de l'éducation et suivre la mise en œuvre de plans et de programmes de référentiel de formation diversifiés.

En ce qui concerne l'offre d'enseignement technique, une étude réalisée par Lizárraga (2011) citée dans Crespo (2021) a montré qu'environ 77% de l'offre d'enseignement technique et de formation professionnelle était assurée par le secteur privé, tandis que 23% gérée par l'État utilisant des formules de référentiel de formation standard et des pratiques génériques. De même, l'étude a montré que la plus grande demande d'enseignement technique provenait de la tranche d'âge entre 19 et 24 ans. En 2017, il y avait 128 instituts publics et conventionnés en activité, 85 en milieu rural et périurbain, soit 66%, et 43 en ville (37%). En outre, il existait plus de 200 instituts et centres privés de formation technique supérieure et intermédiaire à travers le pays, avec près de 50 spécialités.

³⁵ Kathleen Lizárraga présente un cas d'ETTP, le projet « Éducation Technique Productive avec une approche territoriale pour l'employabilité, l'entrepreneuriat et le placement », avec le soutien de l'AECID, exécuté avec les organisations Foi et Joie, Fondation IRFA et Entreculturas, dans des unités éducatives de Chuquisaca, El Alto, Potosí, La Paz, Santa Cruz de la Sierra. L'idée est que l'offre de formation est cohérente avec la demande productive (Lizárraga, 2011).

³⁶ L'Enseignement Technique Technologique Productif favorise le développement local des communautés (2020)
https://eldeber.com.bo/te-puede-interesar/la-educacion-tecnica-tecnologica-productiva-impulsa-el-desarrollo-local-de-las-comunidades_201006

Un fait important est qu'en 2005, il y avait 60 instituts publics et conventionnés dans tout le pays, 60% situés dans les zones urbaines et orientés vers le secteur commercial et des services. 12 ans plus tard, le nombre avait doublé, avec une offre de plus de 50 filières (Crespo, 2021, p.63).

En **Colombie**, le système éducatif est sous la tutelle du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) et comprend : l'enseignement préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement secondaire supérieur, l'enseignement technique professionnel, l'enseignement technologique, l'enseignement universitaire professionnel et l'enseignement postuniversitaire (Patiño, 2021, p.69).

Les programmes académiques technico-professionnels et technologiques (T&T) font partie du sous-système de l'enseignement supérieur et, bien que les établissements d'enseignement supérieur aient une autonomie pour la définition et la conception de cette offre éducative, celle-ci doit maintenir la cohérence avec les orientations et règlements du MEN, instance qui les certifie pour la mise en œuvre des programmes de formation.

Le sous-système de l'enseignement supérieur comprend le premier cycle intégré par : les niveaux de formation professionnelle universitaire technique, technologique et professionnelle ; et l'enseignement supérieur : spécialisations techniques professionnelles, spécialisations technologiques, spécialisations professionnelles, masters et doctorats. Des formations techniques, technologiques et professionnelles sont proposées par différentes institutions. Voir figure 17.

Figure 17. Offre de programmes académiques par niveau de formation et type d'établissement, Colombie



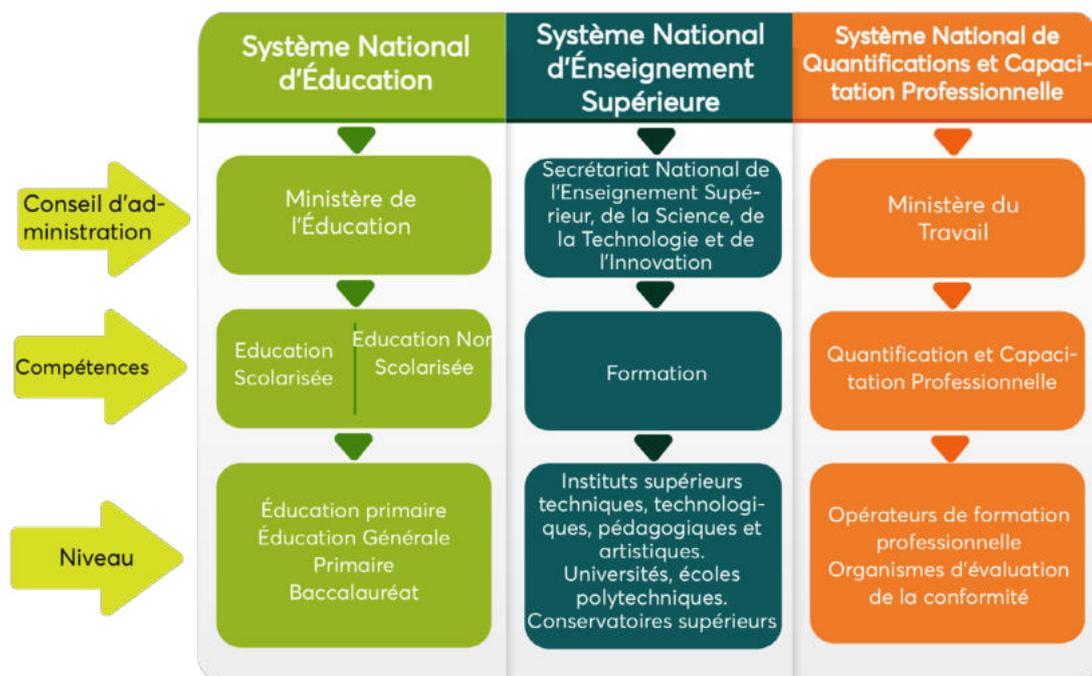
Tiré de Patiño 2021, p.71

La plupart de l'offre éducative T&T est en charge des institutions technico-professionnelles et des institutions technologiques. En Colombie, le National Learning Service - SENA se distingue, c'est l'institution officielle qui concentre l'essentiel de l'offre éducative à ces niveaux académiques dans le pays. Les universités publiques et privées ne représentent qu'une petite fraction de l'offre de programmes T&T, puisque leurs efforts sont concentrés sur les programmes académiques de l'université et du troisième cycle.

Malgré ce qui précède, il existe des offres académiques au niveau T&T dans les universités privées et publiques qui ont fait preuve de succès, en particulier les programmes académiques qui ont émergé en réponse aux programmes de renforcement des offres T&T générés par le gouvernement national ou en tant qu'initiatives territoriales, organisations ou entreprises privées. Le programme « Université à la campagne » en est un exemple, développé dans le département de Caldas, qui a été exporté comme modèle dans d'autres départements et dans d'autres pays. Il cherche à faire avancer les processus de renforcement de l'enseignement T&T destiné aux jeunes ruraux.

En **Équateur**, il existe au moins trois acteurs majeurs dans l'enseignement technique, la capacitation et la formation professionnelles : 1) le Système National d'Éducation (SNE) sous la tutelle du Ministère de l'Éducation ; 2) le Système d'Enseignement Supérieur sous la tutelle du Secrétariat National de l'Enseignement Supérieur, de la Science et de la Technologie (SENESCYT) ; et 3) le Système de Qualifications. La figure 18 résume les informations relatives aux instances dirigeantes, aux compétences et aux niveaux des systèmes liés à l'éducation, à la formation et à la capacitation.

Figure 18. Systèmes liés à l'éducation et à la formation, Équateur



Source : LOEI, LOEI, DE 680 (2011), DE 860 (2016), DE 1043 (2020). Tiré de Robles-Pillco et autres, 2021, p.138.

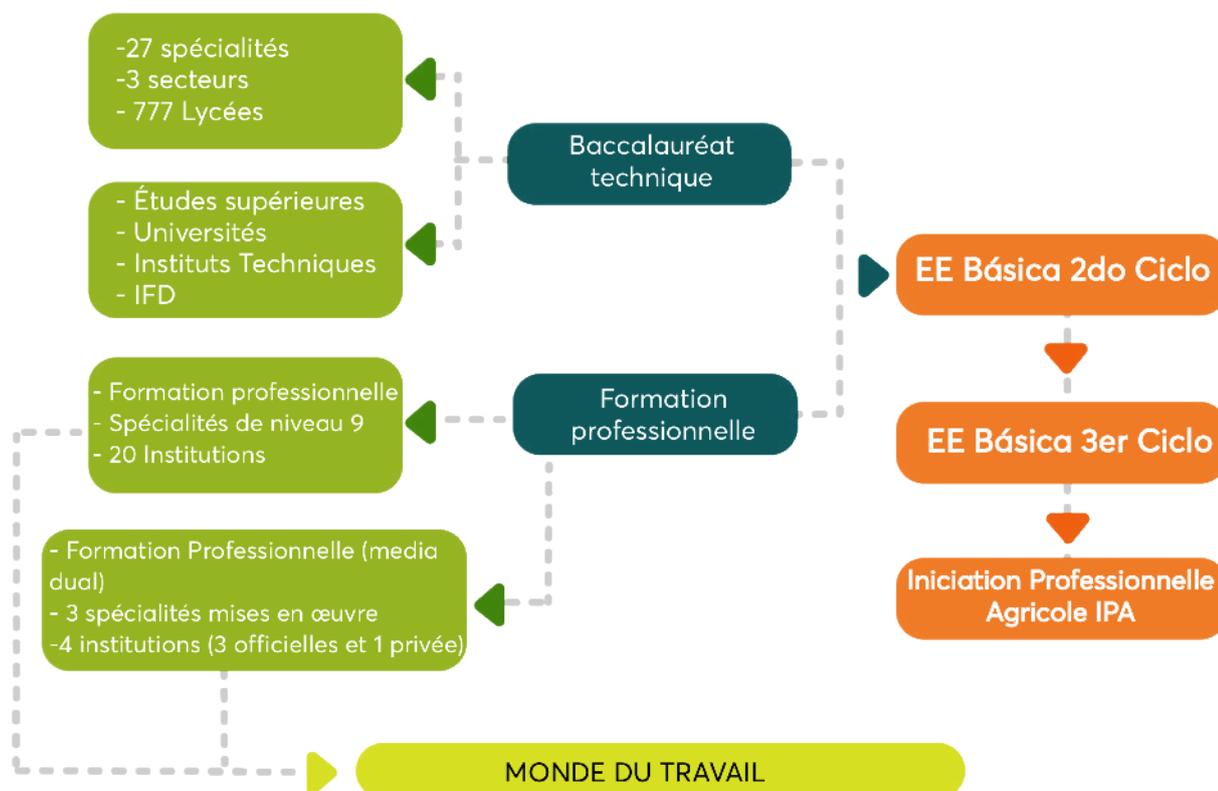
Au niveau réglementaire, le cadre juridique national prévoit, ainsi que la Constitution, des mécanismes de coordination entre les systèmes pour articuler leur gestion afin de garantir : 1) la continuité entre les différentes étapes de l'éducation et de la formation ; 2) la cogestion des entités en charge des différents systèmes garants du droit à l'éducation en Équateur ; 3) l'égalité des chances d'accès pour les secteurs de la population en situation d'inégalité et/ou de vulnérabilité.

En pratique, cette articulation a montré des faiblesses pour mettre en œuvre les approches, les objectifs et les résultats de façon partagée. Cependant, deux expériences importantes méritent d’être citées : la conception en 2018 de la Stratégie de Renforcement de l’Enseignement Technique convenue avec les acteurs du Système Éducatif National, avec l’appui du VVOB, de la BID et de l’UNESCO ; et en 2020 la concrétisation du Plan National de l’Enseignement et de la Formation Techniques et Professionnels, un effort interinstitutionnel du Ministère de l’Education, du SENESCYT et du Secrétariat Technique du Système National des Qualifications Professionnelles dans le but de définir des objectifs et des stratégies qui articulent les actions des différentes institutions en matière d’Enseignement et de Formation Techniques et Professionnels -ETFP- afin de favoriser la mobilité entre les niveaux secondaire et supérieur.

De son côté, le MINEDUC a engagé des actions d’articulation et de renforcement de l’offre agricole avec le Ministère de l’Agriculture grâce au « Modèle d’Ecoles Autonomes » dans le domaine agricole et en lien avec le secteur productif.

Au **Paraguay**, le système éducatif est placé, à l’instar des autres pays, sous la tutelle du Ministère de l’Éducation, qui est responsable de tous les niveaux d’enseignement, y compris l’enseignement technique. Celui-ci se structure autour de deux parcours comme l’illustre la figure 19.

Figure 19. Parcours de formation en Baccalauréat Technique et Formation Professionnelle, Paraguay



Tiré de : Cateura (2021, p.17)

Il est important de souligner que dans le cas des écoles agricoles, le Ministère de l'Éducation est en charge de 106 écoles et le Ministère de l'Agriculture de 11. En ce qui concerne le financement, il existe 24 établissements qui sont gérés et subventionnés par le secteur privé (Cateura, 2021, p.2. 3).

Au niveau de l'enseignement secondaire, 251 824 élèves sont scolarisés, 74,6% fréquentent le Baccalauréat Scientifique et seulement 23,6% fréquentent le lycée technique qui les prépare à l'insertion professionnelle, les deux options leur permettant de poursuivre des études supérieures.

Au **Pérou**, le Ministère de l'Éducation est responsable du système national, y compris l'enseignement supérieur. L'enseignement technique et technologique relève du vice-ministère de la gestion pédagogique, organisé en différentes unités de directions selon les niveaux et les établissements.

Le lycée technique est supervisé par la Direction de l'Enseignement Secondaire, qui dépend à son tour de la Direction Générale de l'Enseignement Basique. Les Centres d'Enseignement Technique Productif (CETPROS) et les Instituts Supérieurs Technologiques (IST) relèvent de la Direction de l'Enseignement Technico-Productif et Supérieur Technologique, elle-même rattachée à la Direction Générale de l'Enseignement Technico-Productif et Supérieur Technologique et Artistique. En général, les établissements d'enseignement technique peuvent être : a) publics à gestion directe, b) publics à gestion privée gérés par des entités à but non lucratif ; et, c) gestion privée.

4.5. L'éducation en milieu rural et le problème de l'enseignement technique et professionnel

En **Colombie**, selon Patiño (2021), « l'éducation rurale à tous ses niveaux est conditionnée par de multiples facteurs qui se manifestent par des taux de couverture plus faibles et, en outre, par une qualité et une pertinence inadéquates. L'offre académique existante ne tient pas compte, dans la plupart des cas, des réalités locales ou de la demande réelle de main-d'œuvre » (p.6).

De leur côté, Acosta Valdeleón et al (2020) notent que:

Bien que l'offre académique actuelle ait permis à de nombreux jeunes ruraux de trouver des opportunités d'emploi et un bien-être dans la vie, il y a consensus sur le fait qu'elle est insuffisante, sa qualité est déficitaire et n'est pas adaptée aux réalités locales ou à la demande réelle de main-d'œuvre. L'écart éducatif urbain-rural n'est pas seulement une question de couverture et de qualité, mais aussi de pertinence. (Acosta Valdeleón et autres, 2020 cité par Patiño, 2021, p.6)

En outre, les programmes ne sont pas conçus pour les jeunes ruraux

Les programmes universitaires d'enseignement supérieur, y compris les T&T, ne sont pas conçus, en général, pour des populations spécifiques telles que les jeunes ruraux, ils s'adressent à tous les individus qui répondent à un profil de revenu défini, quel que soit le lieu d'origine. L'offre éducative aux niveaux T&T est le produit d'efforts institutionnels individuels qui servent les intérêts des IES, celles doivent appliquer les politiques éducatives conçues par le gouvernement central et sa vision urbaine, et non à partir des territoires ruraux, qui ont leurs propres dynamiques, réalités et besoins, souvent bien différents des réalités des villes. (Patiño, 2021, p.113)

De fait, (2021) souligne, à un niveau général, que l'offre T&T est concentrée dans les grandes villes et les villes intermédiaires, et dans la zone centrale du pays, avec une faible couverture dans les agglomérations rurales concentrées et dispersées ainsi que dans les départements éloignés du centre du pays, ceux-ci ont de surcroît toujours été les plus touchés par la violence, la pauvreté et le désintérêt de l'État.

Plusieurs variables se conjuguent pour que l'offre de programmes académiques à tous les niveaux, en particulier les programmes T&T, n'ait pas la couverture souhaitée, ni la qualité et la pertinence adéquates. En premier lieu, les variables associées à la ruralité elle-même et aux conditions précaires des familles rurales, conditions qui ressortent des statistiques officielles. Le manque d'infrastructures physiques et de ressources logistiques des institutions éducatives rurales est une condition générale. À cela s'ajoute les problèmes qui concernent l'un de ses principaux acteurs: les enseignants ruraux, qui dans leur grande majorité ne disposent pas de conditions qui facilitent leur travail dans des zones difficiles d'accès, de violence multi causale, et qui n'ont pas été formés aux spécificités de l'éducation rurale. Patiño (2021, p.114).

Bon nombre de ces lacunes structurelles s'expriment dans le fait que les étudiants diplômés de l'enseignement secondaire ne peuvent pas accéder à l'enseignement supérieur, en raison de leurs faibles niveaux académiques, et par conséquent leurs faibles performances aux tests « Saber 11 », une situation qui fait que leur options soient : suivre des processus de formation continue pour le travail et le développement humain, accéder à des offres académiques de faible qualité qui ne répondent pas à leurs attentes et à leurs aptitudes intellectuelles, ou s'engager dans des activités de travail informelles qui ne leur offrent pas de garanties minimales de stabilité ou de revenus adéquats. (Patiño, 2021, p.114).

En **Equateur**, selon le MINEDUC (2020) cité dans Robles-Pillco, Tovar et Almeida (2021) l'offre de l'enseignement secondaire technique se compose comme suit : 55% des unités d'enseignement (3 069) proposent un Baccalauréat Scientifique ; 12,11 % (676) Informatique ; 11,85 % (661) Comptabilité ; seuls 4,96% (277) proposent la spécialité de la production agricole ; et, enfin, la vente et l'information touristique sont proposées par 1,77 % des établissements (99). Les chiffres d'inscription, quant à eux, montrent que de tous les élèves du secondaire technique (283 653), 29,42% (83 461) choisissent l'informatique ; 28,95 % (82 125) la comptabilité ; 8,18% (23 212) la production agricole ; et 3,13% (8 889 étudiants) sont inscrits en Vente en Information Touristique et Services Hôteliers.

Sur l'effectif total des lycéens techniques des différentes filières professionnelles, seuls 23% (66 290 élèves) sont issus du milieu rural alors que 77% (217 363) correspondent au milieu urbain. Il existe des profils professionnels qui n'existent que dans des établissements d'enseignement urbains, tels que: chaussures et maroquinerie, carrosserie et peinture, climatisation, commerce extérieur, sports d'équipe, entre autres.

La plupart des établissements du Baccalauréat Technique sont fiscaux (subventionnés par l'État) y compris les établissements qui ont une offre en Agriculture. Le MINEDUC (2020) fait état de 236 établissements d'enseignement technique dans le domaine agricole. Notons que sur la période 2019-2020, 1 076 élèves étaient inscrits au Baccalauréat Technique Productif, soit 36,2 % de plus que sur la période 2017-2018 où 686 élèves étaient inscrits.

Les profils professionnels prédominants en milieu rural sont : la conservation et la gestion des ressources naturelles avec 79%, et l'ébénisterie (ou menuiserie) avec 70%. A un niveau intermédiaire se situent les services hôteliers et la production agricole avec 53% chacun ; la gestion et le développement communautaires avec 47 % ; la vente et l'information touristique avec 43 % ; et la pisciculture - culture de mollusques et crustacés, et l'industrialisation de produits alimentaires avec 40%, chacun.

Soulignons qu'en l'Équateur la loi habilite les établissements d'enseignement qui offrent le baccalauréat technique à devenir des unités de production éducative. A cela s'ajoutent les baccalauréats complémentaires ; ceux-ci sont considérés comme un niveau de renforcement de la formation obtenue au baccalauréat général unifié et offrent deux options : Baccalauréat technique ou productif. Il est facultatif et dure une année supplémentaire (Robles-Pillco et al., 2021).

En ce qui concerne l'offre universitaire, sur les 3 897 métiers (2 347 issus des universités et écoles polytechniques et 1 350 issus des instituts technologiques) 415 métiers, soit à peine 11%, sont directement liés à l'espace rural, par exemple : aménagement du territoire rural, gestion hôtelière et gastronomie, environnement, exploitation minière et extraction, pêche, transformation des aliments, production agricole et animale, foresterie et tourisme (SENESCYT, 2020).

Sur le total des carrières (415) liées à la ruralité, 46,8 % correspondent à des carrières de tourisme et à l'hôtellerie ; 33,2% aux carrières du domaine agricole et forestier. L'offre académique selon les régions se distribue comme suit : 57% se trouve dans la zone de cordillère, 38% sur la côte, 5% en Amazonie et 0,5% dans la région insulaire des Galápagos³⁷.

En prenant comme référence l'effectif correspondant au premier semestre 2019, les filières recrutent de cette façon : technologie supérieure en agroalimentaire avec 22% ; la technologie supérieure dans la production agricole et de l'élevage avec 14 %, suivie par l'agriculture et l'élevage (12%) ; technologie supérieure dans la production agricole (11%) et agro-industrie (9%)³⁸.

Il est pertinent de revoir les informations concernant la participation des hommes et des femmes, sur la période 2012 - 2020, du total des diplômés de carrières techniques, 56% (628 178) correspondent au sexe féminin et 44% (484 734) au sexe masculin. Cependant, sur le total, 2,46% (27 395) correspondent aux domaines agriculture, sylviculture, pêche et vétérinaire et de ce pourcentage, 65% correspondent au sexe masculin et 35% au sexe féminin, ce qui indique que ce domaine de travail est encore considéré principalement comme masculin.

Le Ministère du Travail est l'autre acteur majeur de la formation professionnelle. C'est la SETEC qui, conformément à son objectif stratégique 1 : « Accroître l'accès à la certification et à la formation des travailleurs en situation de dépendance ou indépendants, des acteurs de l'économie populaire et solidaire, des groupes d'attention prioritaire, des fonctionnaires et les citoyens en général » a pour mandat d'offrir des opportunités de formation à la population jeune rurale.

SETEC (2020) a identifié un total de 684 profils professionnels, dont 61 correspondent aux activités communautaires et 31 correspondent à l'agriculture et plantations, pêche, aquaculture et mariculture, et élevage.

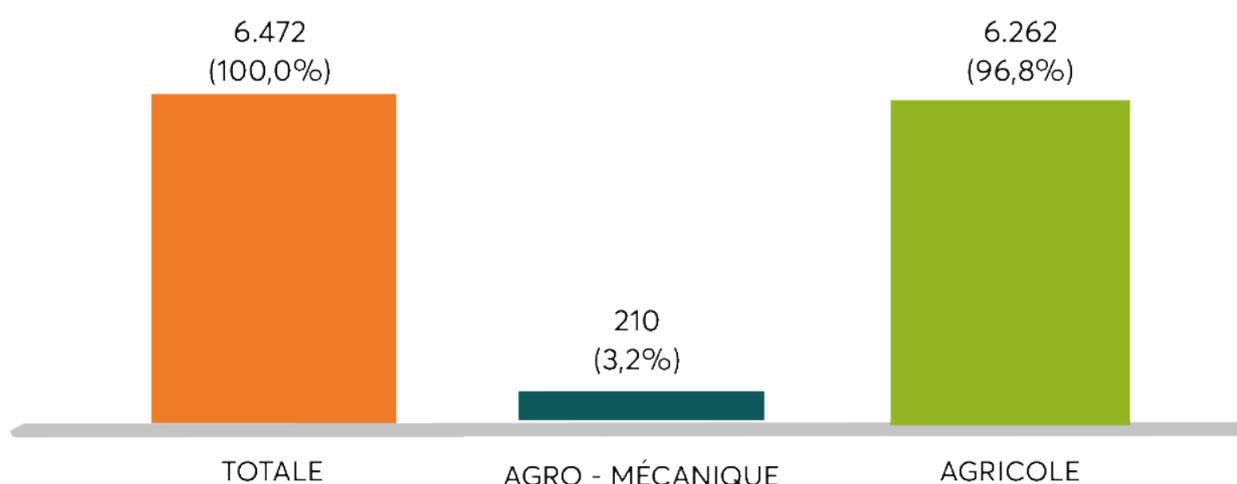
³⁷ Le rapport complet contient des données désagrégées.

³⁸ Le rapport complet contient les détails des courses par trimestre, en tenant également compte de la variable de sexe.

Au **Paraguay**, selon le diagnostic de Cateura (2021, p.22), la diversité du secteur agricole est immense. D'un côté, il y a des petits producteurs qui pratiquent une agriculture de subsistance, et de l'autre, des exploitations spécialisées dans la production de cultures destinées à l'exportation qui pratiquent une agriculture intensive utilisant une plus grande quantité d'intrants, et générant peu d'emplois directs mais plusieurs indirects. Le système éducatif paraguayen est également hétérogène, avec des différences marquées entre les institutions publiques et privées, rurales et urbaines.

Le Baccalauréat Technique Agricole est apparu avec la réforme de l'enseignement au Paraguay comme une alternative pour préparer les jeunes au monde du travail. Le plan d'études de niveau intermédiaire technique agricole dure 3 ans, après le cycle fondamental, et délivre le baccalauréat technique agricole, qui permet de poursuivre des études de troisième cycle. 59 460 élèves sont inscrits au baccalauréat technique, dont 10,9 % au baccalauréat technique agricole, qui comporte deux spécialités : agriculture et agro mécanique (Figure 20).

Figure 20. Baccalauréat Technique Agricole, inscription par spécialité, Paraguay



Tiré de Cateura, 2021, p.23.

En ce qui concerne la Formation Professionnelle, il existe la modalité professionnelle alternée qui compte 3 spécialisations directement associées au secteur agricole : Mécatronique Alternée, Aéromécanique Alternée et Machines Agricoles Alternée (Cateura, 2021, p.18).

L'enseignement agricole est confronté à la réalité d'un marché du travail en constante évolution et en croissance continue, principalement en termes d'innovations technologiques et de leur mise en œuvre sur le terrain. L'enseignement agricole public est déficient. Le succès de certains établissements publics et privés dépend davantage de la gestion individuelle des membres de la communauté éducative (directeurs, enseignants, parents et élèves, donateurs) que de politiques ou stratégies globales.

PARTIE 5 : AVANCEES, LACUNES, PRINCIPAUX DEFIS ET RECOMMANDATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE, LA FORMATION PROFESSIONNELLE RURALES: REGARD COMPARATIF

Suivant la séquence de la Partie 4, les lacunes, les interrogations et les principaux défis pour l'éducation sont abordés dans ce chapitre et analysent de façon générale l'éducation dans les zones rurales et en particulier l'enseignement technique et professionnel. L'éventail d'interprétation prend en compte depuis les questions liées aux cadres normatifs et politiques jusqu'aux pratiques en classe. Cette partie se termine par d'importantes conclusions et recommandations pour les politiques et les stratégies. Elle approfondit l'analyse à partir des informations disponibles, en suivant autant que possible les dimensions de l'approche des droits.

5.1. Réflexions et enjeux de la ruralité

5.1.1. Retard et abandon vs potentialités et apports au développement

Comme on l'a vu dans la Partie 3 de ce document, les zones rurales (territoire et population) sont historiquement et constamment confrontées à une variété de menaces qui ont dégradé leurs conditions, tant sociales qu'environnementales. Bien que la composante historique ait joué un rôle structurant dans cette problématique (produit des processus de conquête, de colonisation et de marginalisation des peuples autochtones), les pays ont déjà parcouru un long chemin depuis leur transformation en républiques (environ 150 ans) ; cependant, la marginalisation de la ruralité et de ses populations persiste dans l'imaginaire social et dans la concrétisation des actions étatiques.

Ainsi, l'absence de politiques spécifiques pour la distribution et planification foncière, la fourniture de services de base, y compris la connectivité et l'internet, la gestion des territoires (coordination, planification, autonomies locales), montrent à quel point la ruralité continue d'être un espace distant pour les politiques publiques. Bien que l'on puisse mentionner un large ensemble de normes (lois, accords, réglementations, entre autres) qui ont été créées ces derniers temps, il n'y a toujours pas suffisamment de preuves de leurs effets quant à la génération des changements structurels face aux problèmes posés.

Le manque d'effectivité s'explique par la façon dont ces politiques (pour la plupart) sont élaborées : elles sont pensées depuis le centre, les villes, où le rural est perçu comme un espace lointain qui répond à des fonctions spécifiques de développement du pays.

En ce sens, et à partir de la perspective théorique de la nouvelle ruralité, il est important de proposer une compréhension systémique et des solutions globales où les gens (populations, communautés, peuples autochtones) doivent occuper un rôle de premier plan. La situation mondiale actuelle (pandémie de COVID-19) a déjà suscité des débats sur le rôle de la ruralité et sur la manière dont elle est comprise et valorisée dans l'imaginaire social des pays ; c'est une première étape. Il est aussi important de promouvoir une discussion sur la connexion et l'interrelation des différents territoires dans les pays à l'avenir, en dépassant la perspective géographique, commerciale ou productive; chaque pays doit être considéré comme un tout considérant sa diversité, avec des priorités et des besoins égaux.

5.1.2 Transformations de la population rurale

On tire des informations officielles des pays sur leurs processus démographiques les conclusions suivantes : la diminution rapide de la population rurale ; le pourcentage important de la population d'enfants, d'adolescents et de jeunes aujourd'hui (connu sous le nom de bonus démographique) ; et, la tendance au vieillissement de la population rurale due à la migration des jeunes et des adultes. La génération de politiques publiques doit comprendre et traiter cette situation spécifique et de plus, doit être capable de projeter des scénarios sur ce que ces processus peuvent signifier : réduction des activités productives rurales, précarité des populations (tant en milieu rural que des migrants en milieu urbain), abandon et détérioration de certaines ressources par manque de soins ou entretien (par exemple, terres arables).

En outre, il faut mentionner le problème que pose l'auto-reconnaissance en tant que paysan ou rural et l'effet que cela a sur les aspects statistiques respectifs³⁹ : répartition erronée des ressources en fonction de la population d'un territoire, manque de programmes de réponse aux priorités des groupes, entre autres. Bien qu'il s'agisse de situations qui se sont produites avant la pandémie, certaines d'entre elles s'aggravent actuellement.

Au-delà des effets que peuvent générer les statistiques, il y a un grand enjeu de visibilité et de revalorisation du rural dans l'imaginaire social ; cela continue d'être l'un des grands défis auxquels doivent faire face les pays, les territoires ruraux et leurs populations. Certains signes indiquent que ce défi doit être relevé maintenant. Un problème qui ressort de l'examen de la situation des jeunes ruraux est leur faible sentiment d'appartenance à leurs territoires et cultures, la perte des langues maternelles et l'affaiblissement des identités culturelles et sociales qui peuvent et doivent être resignifiés à la lumière des phénomènes liés à l'urgence sanitaire.

À cet égard, Troncos note qu'au Pérou « [...] à la suite de la pandémie, il y a un niveau élevé de retour à la campagne et de récupération des connaissances ; le lien entre le rural et l'urbain s'est renforcé » (Entretien personnel, 18 avril 2021). En Colombie, selon Patiño, il y a aussi un processus de revalorisation du rural et de la paysannerie : « [...] les gens aiment la campagne ; la société est consciente des besoins des paysans et de leur production [...] la question doit être inscrite à l'agenda politique national » (Entretien personnel, 17 avril 2021).

Les instances publiques de décision et de gestion sont confrontées au défi de « concevoir et mettre en œuvre des politiques différenciées par secteur et pour chaque territoire (du point de vue des populations, génératrices de participation) ; qui permettent des équilibres visant à éradiquer la pauvreté » (Lasso, 2020, p.4).

³⁹ Par exemple, dans le cas de la Colombie, la situation est due à l'auto-reconnaissance des gens en tant que paysans. Voir : Patiño, 2021.

5.1.3. Les défis et les opportunités de la pandémie de COVID-19

La pandémie de COVID-19 a rendues visibles et approfondies les inégalités et a mis sur la table des défis anciens et nouveaux associés au droit de tous les êtres humains à vivre dans la dignité et le bien-être. Ces défis sont urgents, aujourd'hui plus que jamais, dans chacun des pays, tant pour les aspects de la santé publique, de l'éducation, de l'économie nationale et locale, de l'emploi et de la productivité, de l'accès à l'information et de la communication, entre autres. Sous les effets de la pandémie, une focalisation efficace des efforts et l'obtention de résultats peuvent être atteints si ces processus sont menés dans un exercice de cohérence et avec la participation des acteurs impliqués dans un cadre de politiques publiques.

Dans le même temps, la pandémie a généré deux processus qui peuvent se transformer en opportunités en pleine crise. L'un d'eux est la visibilité des réalités (urbaines et rurales) qui gagneront en force dans la planification et la mise en œuvre des politiques publiques : l'état critique de l'offre de services à la population (accès à la santé et aux communications) ; la situation des groupes les plus vulnérables (par exemple, les garçons et les filles et leur éducation, les femmes et leur surcharge de travail) ; et, l'impact réel des programmes antérieurs appelés à améliorer les conditions des territoires et des populations rurales, entre autres.

Le deuxième processus (expliqué précédemment) est lié à la génération (ou à la récupération dans de nombreux cas) de nouvelles relations et connexions entre les territoires urbains et ruraux, ainsi que leurs populations. Comme déjà mentionné, un exemple en est la revalorisation de la ruralité dans l'imaginaire social, liée à la fourniture de produits et services pour les zones urbaines, se présentant comme une alternative aux fournisseurs traditionnels d'aujourd'hui (marchés et supermarchés).

5.2. Quelques-uns des grands problèmes de l'éducation

5.2.1. Financement et utilisation efficace des ressources : conditions pour garantir l'éducation dans les pays

Deux problèmes communs concernant le financement de l'éducation apparaissent dans la plupart des pays d'Amérique Latine et, de fait, dans les pays participant au Projet Jeunes Ruraux, sur la base de la situation décrite dans la Partie 4. D'une part, le déficit d'investissement par rapport aux besoins et demandes (malgré les augmentations vérifiées à certains moments) ; et, d'autre part, le défi d'assurer une utilisation efficace des ressources. En ce sens, investir plus et mieux représente l'une des grandes priorités de la région au sein de ses systèmes éducatifs, en plus de prioriser les zones et les populations qui ont le plus besoin d'un soutien budgétaire public.

La **Bolivie** est le pays qui affiche la plus forte augmentation en éducation, étant même parmi ceux qui investissent le plus en Amérique latine par rapport au PIB, après Cuba et le Costa Rica, de plus l'allocation budgétaire pour l'éducation dépasse l'allocation pour les dépenses de défense. La Colombie a maintenu la participation de l'éducation dans le PIB stable et il y a même eu une baisse au cours de la dernière année examinée; l'Équateur montre des progrès et des reculs au cours de la période de 2002 à 2020, tandis que le Paraguay continue d'être parmi les pays qui investissent le moins en éducation.

L'ampleur des ressources économiques que les pays allouent à l'éducation, à l'exception de la Bolivie, va à l'encontre de leurs propres normes constitutionnelles et juridiques et des engagements mondiaux, en particulier la réalisation des objectifs de l'ODD 4. « La réalisation de ces objectifs dépendra, entre autres, des ressources destinées au financement de l'éducation publique, de la qualité et de l'équité de sa répartition. Comme mécanismes pour augmenter et améliorer le financement de l'éducation, il est recommandé aux pays : d'augmenter le financement public de l'éducation de 15% à 20% des dépenses publiques totales et de 4% à 6% du PIB ; accroître l'efficacité, la subsidiarité et la redevabilité ; et un financement direct aux populations qui ont le plus besoin d'éducation » (Ensemble pour l'éducation, 2019), p. 18.

5.2.2. L'analphabétisme a le visage d'une femme pauvre, rurale, indigène et afro

Les données sur l'analphabétisme dans les pays participants, d'une part, montrent d'importants efforts déployés en Bolivie, en Équateur et au Pérou, en particulier dans les zones urbaines et avec la population métisse. A noter aussi que ces dernières années, il y a également eu une lente diminution du nombre de personnes qui ne savent ni lire ni écrire mais pourtant, dans le cas du Paraguay, on observe une augmentation de l'analphabétisme depuis 2015. Des études confirment que l'analphabétisme est un problème structurel directement lié à la pauvreté et à l'extrême pauvreté. De même, dans tous les pays étudiés, les données confirment que l'analphabétisme touche plus fortement les femmes rurales, la population indigène et les personnes d'ascendance africaine. L'analphabétisme, comme on l'a dit, est l'expression de la pauvreté et de l'exclusion structurelles.

Bien que cette étude ne dispose pas de données spécifiques à ce sujet, il existe des références qui montrent la sévérité de l'analphabétisme fonctionnel, notamment chez les jeunes, ainsi que l'analphabétisme numérique chez les adultes : un nouveau visage de l'inégalité et de l'exclusion, qui a été particulièrement explicite et visible au cours de la pandémie de Covid19.

5.2.3. Accès, permanence, retard scolaire et obtention du diplôme chez les jeunes ruraux : entre amélioration de certains indicateurs, persistance de l'écart urbain-rural et risque d'exclusion du système scolaire

On observe une expansion significative de la couverture scolaire pour tous les niveaux et tous les âges, au moins dans les deux premières décennies de ce siècle, bien que les progrès soient inégaux entre les pays et au sein des pays entre les groupes de population. Même dans le secteur rural, l'amélioration des indicateurs a été particulièrement importante à tous les niveaux d'éducation et pour tous les groupes d'âge (Cetrángolo et Curcio, 2017, p. 56).

En ce qui concerne la scolarisation, la fréquentation, la permanence et l'obtention du diplôme, certains points communs ressortent au sein des pays examinés dans cette étude : 1) les progrès par rapport au taux de scolarisation sont notables. Les efforts des pays visant l'universalisation de l'éducation primaire s'observent surtout au niveau primaire. 2) La scolarisation, la permanence et obtention du diplôme au niveau secondaire est toujours un défi pour les pays, en premier lieu il y a une rupture dans le passage du primaire au secondaire et les abandons augmentent au fur et à mesure que les années d'études avancent. Et, 3) la pandémie a fortement affecté la fréquentation et la permanence des élèves dans le système éducatif, notamment en raison de l'absence et/ou des limitations de la connectivité et en raison de l'insertion forcée sur le marché du travail du fait de la crise économique de la majorité de la population.

La situation des pays participant à l'étude confirme les tendances observées en Amérique Latine, d'une part, des niveaux de couverture relativement élevés au niveau primaire et une réduction significative des écarts entre les zones urbaines et rurales, et, en même temps, une croissance lente de la scolarisation des segments de population qui se maintiennent toujours en dehors du système éducatif. Malgré la croissance soutenue au cours des dernières décennies de la couverture de l'enseignement secondaire, la moyenne régionale ne dépasse pas 75 %, un chiffre qui diminue considérablement dans les zones rurales.

Plus précisément, les diagnostics nationaux identifient les problèmes prioritaires. Par exemple, le caractère obligatoire de l'enseignement établi par les lois nationales, en relation avec les années minimales de scolarité, varie selon les pays : en Bolivie et au Pérou, il est de 14 ans ; en Équateur et au Paraguay, il est de 13 ans et en Colombie de 10 ans. En revanche, bien que les diagnostics fassent état d'une augmentation du nombre moyen d'années de scolarisation de la population, il existe un écart entre ce qui a été établi et ce qui a été réalisé, notamment en milieu rural. En Bolivie, en 2013, 12 années de scolarisation ont été enregistrées en zone urbaine et 6,4 années en zone rurale. En Colombie, en 2015, 9,2 années de scolarité ont été signalées en zone urbaine et 5,5 années en zone rurale. En Équateur, la moyenne nationale des années de scolarisation (personnes âgées de 24 ans et plus) était de 10,18 en 2017, correspondant à la zone urbaine 11,32 et à la zone rurale 7,50. Le Paraguay affiche 10,4 années de scolarisation en zone urbaine et 6,9 années en zone rurale.

D'autres statistiques sur l'éducation telles que : l'inscription, la fréquentation, l'obtention du diplôme, le retard scolaire, etc... avant même la pandémie, reflétaient déjà les lacunes, pour ne citer que quelques cas : en Bolivie, 2 adolescents ruraux sur 10 ne fréquentent pas un établissement scolaire ; au Paraguay, 4 enfants sur 10 qui entrent dans le système ne terminent pas la 9e année ; Au Pérou, le taux de retard scolaire chez les élèves ruraux est supérieur de plus de 10 % à celui des élèves urbains.

La tendance de l'accès à l'éducation pour les hommes et les femmes est un autre aspect qui mérite l'attention, « la couverture de l'enseignement primaire correspondant aux femmes a dépassé celle des enfants de sexe masculin au cours de la dernière décennie, atteignant le même niveau et surmontant la situation historique défavorable. Dans le cas de l'école secondaire, l'inégalité entre les sexes opère dans le sens inverse, laissant les adolescents de sexe masculin relégués quant à la couverture scolaire, nettement en dessous de la situation des femmes » (Cetrángolo et Curcio, 2017, p. 17).

Les jeunes, comme mentionné précédemment, sont le groupe démographique le plus touché en termes d'accès, de permanence et d'obtention du diplôme. Quelques données à titre d'exemple : 4 adolescents boliviens sur 10 ne terminent pas leurs études secondaires (UNICEF, 2020) ; près de 30 % des adolescents équatoriens ne fréquentent pas l'enseignement secondaire ; au Pérou, moins de la moitié des jeunes âgés de 17 à 24 ans fréquentent un établissement d'enseignement.

Le décalage scolaire de 2 ans ou plus affecte un large segment d'élèves adolescents allant de 16 % en Équateur à 37,8 % en Colombie, en passant par 19,08 % en Bolivie, 20,58 % au Paraguay et 22,51 % au Pérou (Cetrángolo et Curcio, 2017). Les données présentées confirment que les adolescents et les jeunes ruraux, en particulier, doivent recevoir une attention prioritaire dans les politiques publiques en matière d'éducation (Cetrángolo et Curcio, 2017).

5.2.4. La connectivité, nouveau facteur d'inégalité

Les écarts technologiques et numériques sont devenus évidents et élargis dans le scénario actuel et représentent un nouveau facteur d'inégalité, comme le montrent les rapports nationaux et internationaux qui ont circulé dans ce domaine.

L'écart urbain-rural est marqué dans tous les pays de l'étude. Les données disponibles au début de la pandémie montraient déjà de grandes différences. En Bolivie, dans les zones rurales, seulement 18 % avaient un ordinateur et 3 % avaient un accès Internet fixe ; en Colombie, la pénétration totale de ce service dans les ménages est de 51,9 %, mais dans le cas des ménages paysans, elle n'est que de 29,8 %, soit un écart de 22,1 points; en Équateur, seulement 24,5 % des ménages avaient un ordinateur de bureau, seulement 11,2 % avaient un ordinateur de bureau et un ordinateur portable ; et, 37,2% au niveau national avaient accès à Internet, 46,6% dans les zones urbaines et 16,1% dans les zones rurales. Il est possible que ces données aient été modifiées en raison, avant tout, de l'immense effort des familles pour assurer les conditions minimales d'accès de leurs enfants au service éducatif.

Cependant, les chiffres rapportés par les Ministères eux-mêmes sur le décrochage scolaire par manque de connectivité et d'équipement sont toujours alarmants. Dans ce contexte, un accès gratuit et de bonne qualité à Internet ainsi que la disponibilité d'équipements pour les étudiants et les enseignants est une nouvelle condition de l'exercice du droit à l'éducation.

5.2.5. La calidad educativa: un tema pendiente en los países de la región

Les pays participant au Projet Jeunes Ruraux suivent la tendance latino-américaine consistant à utiliser des mesures standardisées aux niveaux national et international pour collecter des informations sur la qualité de l'éducation, même lorsque cela se limite à mesurer les acquis d'apprentissage dans certains domaines : langue, mathématiques et sciences et dans certains niveaux d'enseignement. Il n'existe toujours pas de stratégies pour mesurer la qualité de l'éducation dans toute son ampleur et sa globalité. Pourtant, des études standardisées montrent que les filles, les garçons et les jeunes n'arrivent pas à apprendre ce qui est établi par les programmes et la plupart des pays étudiés se situent en dessous de la moyenne latino-américaine. Les informations disponibles dans les pays participants le confirment.

Un autre élément fondamental à considérer dans le Projet Jeunes Ruraux est lié à la disponibilité des données chiffrées : à elles seules, elles ne suffisent pas et il est intéressant de connaître les facteurs qui expliquent les résultats. Les études des facteurs associés promues par l'UNESCO (2016) parallèlement aux mesures de réussite confirment que les facteurs extrascolaires sont ceux qui ont le plus de poids dans les apprentissages (statut socio-économique et éducatif des familles, lieu de résidence, ethnie, langue maternelle, etc.). De même, les étudiants qui travaillent et étudient obtiennent des résultats inférieurs. Alors que les facteurs intra-scolaires qui ont le plus d'influence sur les acquis d'apprentissage sont : l'assiduité, la ponctualité et l'accompagnement des enseignants, le climat d'apprentissage de l'école et de la classe, les pratiques pédagogiques, la disponibilité des manuels scolaires, entre autres.

En d'autres termes, bien que les facteurs parascolaires soient décisifs dans l'apprentissage, les établissements d'enseignement peuvent faire la différence s'ils sont inclusifs, garantissent un bon traitement et le respect, valorisent et veillent à la diversité, adaptent les contenus et les méthodologies et ont des enseignants engagés dans l'apprentissage.

La plupart de ces facteurs sont aujourd'hui absents du quotidien scolaire et il n'est pas encore possible de connaître l'ampleur de l'impact de la pandémie sur les apprentissages (Robalino, 2020).

En bref, l'examen effectué par les diagnostics nationaux montre que les indicateurs d'éducation les plus bas sont associés à des conditions socio-économiques précaires, à l'emplacement rural, au sexe, aux populations autochtones et d'ascendance africaine. Cette situation a été aggravée par la pandémie dans tous les pays. Par ailleurs, les organismes spécialisés soulignent que les avancées enregistrées ces dernières années pourraient fortement régresser en raison du passage de l'enseignement présentiel à l'enseignement distanciel, majoritairement virtuel, de l'augmentation du travail des enfants et des adolescents, des migrations forcées, etc. (UNESCO, 2020 ; Banque mondiale, 2020 ; Save the Children, 2020).

5.3. Le rôle de l'État dans la garantie du droit à l'éducation

Presque tous les pays d'Amérique Latine, et plus particulièrement dans les pays participant à l'étude, comme mentionné dans la section correspondante, disposent de cadres politiques et réglementaires garantissant l'accès à l'éducation à leurs citoyens. L'éducation est reconnue comme un droit de toute la population qui doit être garanti par les États.

Il est important de souligner l'existence de Constitutions, de lois, de règlements, de plans et, en général, d'un ensemble d'instruments de planification et de mise en œuvre qui garantissent une éducation obligatoire et gratuite et constituent un soutien pour la réalisation et l'applicabilité du droit à l'éducation et, d'autre part, elles orientent ou devraient orienter l'action publique des gouvernements nationaux et leurs représentations sur le territoire et des autres acteurs concernés.

Dans tous les pays participant à l'étude, les cadres politiques et réglementaires coexistent avec les tensions dérivées des limitations de l'application de ceux-ci, qui, à l'occasion, peuvent rester au niveau déclaratif.

5.4. Enseignement technique et professionnel en milieu rural : 10 priorités pour la continuité, coordination intersectorielle, territorialisation et qualité

Il existe une constante dans les pays par rapport à la problématique et aux enjeux prioritaires associés, en général à l'enseignement technique et professionnel et, plus particulièrement à l'attention à la ruralité, deux domaines qui ne sont pas séparés. Pour cette raison, les 10 grands défis identifiés ci-dessous voient, à certains moments, les deux domaines se croiser : 1) Priorité des agendas éducatifs et des agendas de développement ; 2) Gestion aux niveaux centraux ; 3) Continuité des processus, réformes, politiques et programmes ; 4) Articulation et coordination entre secteurs et entre acteurs ; 5) Information pour l'articulation, la coordination et la prise de décision 6) Qualité éducative, pertinence avec un accent sur le territoire; 7) Inclusion de la perspective de genre ; 8) Formation et conditions de travail des enseignants ; 9) Reconnaissance de la valeur des expériences éducatives dans les territoires pour les politiques; et, 10) Participation des sujets sociaux. Vous trouverez ci-dessous un bref développement des sujets proposés.

5.4.1. Priorité et visibilité de l'ETFP pour la ruralité dans les agendas éducatifs et dans les agendas de développement

Les cadres politiques et réglementaires d'appui à l'enseignement technique, à la formation professionnelle et à l'enseignement rural ne sont pas toujours priorités par les politiques éducatives, et souvent dans certains pays ils sont subordonnés à la dynamisation de la productivité et à la formation des professionnels pour répondre à la demande d'emploi des entreprises et prennent peu en compte l'ETFP comme une option valable et de qualité pour la formation et le développement des jeunes dans le cadre de projets de vie.

Des actions importantes ont été entreprises pour renforcer l'enseignement technique, la formation professionnelle et la capacitation. Cependant, les données montrent que par rapport aux autres domaines d'études et de formation universitaire, ils n'ont pas une présence significative et encore moins prioritaire. De plus, au sein de l'enseignement et de la formation technique, les spécialisations liées au développement rural ont un poids relatif mineur.

Parallèlement, deux priorités surgissent clairement : 1) la création de conditions d'accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication pour garantir la couverture du service Internet dans les établissements d'enseignement ; et, 2) la mention dès 2013, de l'interaction entre l'éducation, le secteur productif et la recherche scientifique et technologique pour la transformation de la matrice productive, la diversification productive, la substitution des importations, l'amélioration constante de la productivité et la compétitivité systémique, enjeux directement liés à l'éducation technique et productive en milieu rural, notamment dans le cas de l'Équateur.

5.4.2. Gestion de l'ETFP aux niveaux centraux

La gestion de l'éducation dans les cinq pays relève de la responsabilité des Ministères de l'Éducation avec des variantes dérivées des réformes de l'État et des réformes de l'éducation qui ont favorisé, dans certains cas, les processus de décentralisation et la participation locale. Bien que cela ait signifié, à l'occasion, la délégation de l'obligation de l'État central de garantir le droit à l'éducation, créant ainsi des inégalités et des exclusions entre territoires, comme c'est le cas en Colombie avec un large transfert de pouvoirs et de responsabilités aux municipalités, ou au Pérou où les gouvernements régionaux ont le pouvoir d'organiser le service éducatif dans les régions, avec des résultats qui, dans certains cas, ont suscité des questionnements et des controverses. Dans les deux exemples, le manque de ressources économiques, la volonté politique variable et l'insuffisance des capacités techniques apparaissent comme des facteurs déterminants.

La gestion de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, en particulier, est mise sous tutelle réglementaire des organismes gouvernementaux, notamment les ministères de l'éducation en ce qui concerne les modalités scolaires ; et des universités et instituts technologiques d'enseignement supérieur. Le Paraguay et la Colombie présentent deux spécificités intéressantes : dans le cas du Paraguay, la responsabilité directe du Ministère de l'Agriculture dans la gestion de 11 des 106 écoles techniques ; et en Colombie, la présence du Service National d'Apprentissage, SENA, en tant qu'acteur public de grande notoriété, rattaché au Ministère du Travail, qui est en charge d'une large offre technique, technologique et complémentaire.

Dans le domaine de la gestion, quatre problèmes importants communs aux cinq pays peuvent être identifiés : a) la faible institutionnalisation de l'enseignement technique dans les structures du système éducatif et des acteurs impliqués, et sa faible possibilité de plaider et de visibilité dans l'agenda éducatif ; b) les allocations budgétaires insuffisantes ; c) la forte présence de prestataires privés dans certains pays, comme le montrent les données recueillies en Bolivie, où 77 % de l'offre d'enseignement technique est entre des mains privées ; et; d) le manque d'un système d'information qui devrait fournir des données essentielles tels que : l'attention éducative ; l'exclusion et le décrochage scolaires ; fournisseurs, offres, trajectoires des jeunes diplômés du bac technique et autres options techniques et technologiques ; la demande effective d'ETFP, en particulier dans les zones rurales ; etc.

5.4.3. Continuité des processus, réformes, politiques et programmes

La continuité et la durabilité des réformes de l'enseignement technique est l'un des goulets d'étranglement critiques comme on le voit en Équateur et dans d'autres pays et, par conséquent, l'un des grands défis. Les propositions de réforme se construisent sans faire mention d'initiatives ou d'évaluations antérieures, ne relient pas les initiatives entre soi, problèmes aggravés par le turn-over élevé des autorités, souvent au sein d'une même administration du gouvernement, qui sont des manifestations récurrentes de la perte d'opportunités des politiques publiques d'avancer et consolider les transformations nécessaires.

5.4.4. Articulation et coordination entre filières et entre acteurs

L'articulation et la coordination entre les acteurs gouvernementaux et non gouvernementaux de l'enseignement technique, de la formation professionnelle et de la capacitation constituent l'autre défi de fond, aux différents niveaux des systèmes d'éducation et de formation professionnelle, à commencer par l'articulation entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.

D'importantes expériences d'alliances entre acteurs gouvernementaux et non gouvernementaux ont été référencées dans les cinq pays de l'étude, comme par exemple, en Équateur, la conception du Plan National de Formation Technique et Professionnelle en tant qu'effort partagé entre le MINEDUC, le SENESCYT et le ministère du Travail; et, en Colombie, la préparation du National Qualifications Framework Colombia (MNC), un outil qui a été développé sur deux ans avec l'intervention du ministère du Travail, du ministère de l'Éducation et d'Agrosavia, de consultants externes et d'experts universitaires pour contribuer à l'articulation entre le système éducatif et le marché du travail et les questions liées à la reconnaissance des apprentissages tout au long de la vie.

Malgré ces avancées, il reste à voir comment passer d'actions spécifiques à des politiques intersectorielles qui tirent parti de l'expérience accumulée, génèrent des plans intersectoriels, des financements, des résultats, etc., associés à des plans de développement nationaux et territoriaux. On regrette encore une faible implication des instances directement liées à l'ETFP telles que celles liées au travail, à la santé, à l'environnement, aux gouvernements locaux, au secteur privé sur le territoire, entre autres. La réalité montre qu'il existe encore des initiatives, des stratégies et des actions qui avancent sur des chemins séparés (Robles-Pillco, Tovar et Almeida, 2021).

La relation entre l'offre d'ETFP à tous les niveaux (ministères, universités, instituts, etc.) n'est pas conçue depuis les conditions de la ruralité, elle ne reconnaît pas la diversité et l'hétérogénéité des territoires, elle nécessite un changement de fond pour répondre aux potentialités, demandes, besoins, attentes des territoires. En premier lieu, dans tous les pays l'offre est concentrée dans les centres urbains, elle ignore la réalité des campagnes. Deuxièmement, les centres d'ETFP ruraux n'ont pas toujours les conditions techniques, physiques et pédagogiques pour offrir une éducation de qualité, il y a des limitations récurrentes au niveau : des infrastructures et des équipements, des enseignants suffisants et bien préparés, une organisation adéquate des pratiques, des liens avec les communautés et les différents acteurs du territoire, offre éducative qui fasse un suivi des trajectoires des étudiants et des diplômés, entre autres. A cela s'ajoutent les difficultés des jeunes ruraux à accéder à l'enseignement supérieur du fait des exigences établies qui excluent un secteur fondamental pour le développement local et national.

5.4.5. Système d'information de l'ETFP pour l'articulation, la coordination et la prise de décision

Les diagnostics nationaux montrent le besoin de disposer d'informations pertinentes, actualisées et accessibles qui contribuent aux processus d'articulation, de coordination et de prise de décision des différents acteurs responsables. Un système qui organise les informations issues des sources officielles déjà établies et qui se nourrissent d'autres sources telles que des études, des enquêtes et des évaluations. Un système qui rende compte des chiffres, des statistiques, c'est-à-dire des informations de base, ordonnées et complètes, et qui permette aussi de suivre les résultats et de connaître les impacts des politiques et programmes. Ce système peut être un support important pour établir des synergies, éviter la duplication des efforts et articuler les efforts et les initiatives de coopération gouvernementales, non gouvernementales et internationales.

5.4.6. Qualité pédagogique, adéquation, pertinence territoriale

La qualité de l'éducation est une des grandes priorités mondiales des pays et plus particulièrement dans le domaine de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. Bien que les diagnostics nationaux valorisent l'amélioration de divers indicateurs éducatifs, il existe un consensus sur le fait qu'elle est insuffisante, dans de nombreux cas, l'éducation souffre de conditions de qualité, et elle n'est pas pertinente par rapport aux réalités locales ou à la demande réelle de main-d'œuvre. « L'écart éducatif urbain-rural n'est pas seulement une question de couverture et de qualité, mais aussi d'équité et de pertinence (Acosta Valdeleón et autres, 2020 cité par Patiño, 2021) ». De plus, comme indiqué précédemment, tous les indicateurs éducatifs : accès, permanence, achèvement, retard scolaire, etc. montrent la persistance et parfois l'approfondissement des inégalités et des exclusions.

Les diagnostics des cinq pays convergent pour souligner certains aspects cruciaux liés à la pertinence de l'éducation en milieu rural, notamment l'enseignement technique. Les offres d'ETFP mettent l'accent sur l'urbain, la décontextualisation des offres pour le monde rural est notable, malgré les diversités des territoires, des cultures, des savoirs traditionnels et locaux, des langues, etc. Ce manque de pertinence de l'offre d'enseignement technique se traduit par des profils professionnels inadaptés aux territoires, des contenus obsolètes, des méthodologies peu adéquates, un déficit de programmes de stages, etc.

L'enseignement agricole public est déficient. Le succès de certains établissements publics et privés dépend davantage de la gestion individuelle des membres de la communauté éducative (directeurs, enseignants, parents et élèves, donateurs) que de politiques ou stratégies globales (Cateura, 2021).

La contextualisation et les réponses aux demandes et attentes locales est une condition essentielle pour établir le lien entre l'enseignement technique, les attentes des jeunes et les exigences de développement du territoire (Acosta Valdeleón et autres, 2020, cité dans Patiño, 2021). L'enseignement agricole, dit Cateura (2021), est confronté à la réalité d'un marché du travail changeant et en évolution continue, principalement en termes d'innovations technologiques et de leur mise en œuvre sur le terrain.

La perte de sens pour les étudiants trouve son origine dans la décontextualisation des offres, des référentiels de formation, des opportunités d'emploi et d'évolution professionnelle ; tout comme la mise en place d'un modèle pédagogique homogène et unique qui ne tient pas compte des diversités des territoires, rendant impossible d'établir des parcours étudiants flexibles qui donnent de réelles alternatives de développement aux jeunes pour contribuer au développement de leurs territoires en lien avec d'autres milieux productifs, culturels et sociaux.

5.4.7. Inclusion de la perspective de genre dans l'ETFP

Même lorsque l'inclusion dans une perspective de genre continue d'être un challenge, l'accès croissant des femmes à l'ETFP doit être souligné, bien que leur présence soit encore minoritaire dans les spécialisations directement liées au développement agricole. Un grand effort est requis pour concevoir et mettre en œuvre des stratégies soutenues afin que l'ETFP contribue à briser le cercle de la pauvreté, des inégalités et des exclusions qui maintiennent les femmes rurales à l'écart du développement.

L'éducation doit entrer en dialogue avec les problèmes territoriaux des femmes et favoriser leur accès dans les modalités scolaires et non scolaires, élargir et diversifier l'offre, promouvoir des cultures scolaires sensibles au genre et capables d'assurer le maintien et l'obtention de diplômes des femmes dans différents programmes éducatifs. L'enseignement technique et la formation professionnelle peuvent être un outil puissant pour éradiquer les stéréotypes et les barrières de toutes sortes qui affectent le droit des jeunes ruraux à accéder à une éducation de qualité adaptée aux potentialités des territoires.

5.4.8. Preparación y compromiso de los docentes

La question de l'enseignement et, en général, du personnel professionnel de l'ETFP, constitue une autre grande barrière à plusieurs égards : il y a un déficit d'enseignants techniques et une embauche d'enseignants sans la préparation nécessaire pour travailler dans les établissements techniques ; l'instabilité de l'emploi ; et le manque de programmes de formation continue qui abordent à la fois les champs disciplinaires et pédagogiques. Cette question acquiert une importance particulière dans le contexte de la pandémie, en raison du rôle des enseignants pour le maintien du lien entre les jeunes et l'éducation pour éviter la migration forcée, l'insertion au travail, l'endiguement socio-émotionnel, et aider à la recherche d'alternatives pour remplacer les espaces et les pratiques en présentiel et parvenir à maintenir l'intérêt pour la continuité des études.

5.4.9. Reconnaissance de la valeur des expériences éducatives dans les territoires pour contribuer aux politiques et programmes nationaux

Les études menées dans les pays participant au Projet Jeunes Ruraux montrent le grand potentiel des initiatives développées dans les territoires ruraux avec la participation, les alliances et la co-responsabilité des acteurs locaux.⁴⁰

Ces initiatives offrent aux jeunes ruraux des expériences éducatives de qualité, pertinentes et inclusives et montrent leur capacité à répondre efficacement aux demandes et attentes des jeunes ruraux et aux besoins des territoires ; elles offrent des opportunités pour l'insertion des jeunes dans le monde du travail à travers des processus de formation complets et qui facilitent des conditions et des compétences adéquates pour contribuer au développement de leurs familles, localités et organisations.

Force est de constater la valeur éducative et pédagogique de ces expériences. Il sera important de les accompagner en mettant en avant la logique de changement et d'amélioration permanente ; profiter de leurs apports, innovations et enseignements pour valoriser d'autres expériences et programmes de plus grande envergure, repenser et améliorer les modèles pédagogiques ; nourrir les politiques et programmes nationaux des apports d'expériences éducatives contextualisées aux territoires et instaurer un dialogue permanent entre les niveaux national et local pour s'enrichir mutuellement des aspects significatifs de l'éducation et de la formation. C'est définitivement la grande contribution de l'approche territoriale à une éducation qui fait sens pour les sujets individuels et sociaux.

5.4.10. Participation des sujets sociaux

La participation des acteurs du territoire est une autre question centrale lorsqu'on parle d'éducation en milieu rural. À ce stade, il est nécessaire de souligner l'importance de la participation des gouvernements locaux pour surveiller l'accès et les contributions afin d'assurer la pertinence de l'éducation. Cependant dans certains cas, cela a signifié laisser la responsabilité du financement et de la gestion entre les mains des autorités locales, créant des problèmes qui découlent du manque de volonté politique, de la non disponibilité des ressources économiques et des faibles capacités techniques de gestion éducative et pédagogique.

Un défi particulièrement important est la visibilité des jeunes en tant que sujets et acteurs des politiques publiques. Malgré leur rôle moteur dans le développement des pays, ils ne sont pas pris en compte dans la proposition et l'exécution des politiques et projets de développement des pays et encore moins du monde rural. En grande partie, c'est attribuable au manque d'appréhension de la réalité des jeunes et de la canalisation inexistante de leurs demandes.

(Trivelli et Urrutia, 2019). La formulation de politiques publiques différenciées et sensibles à la diversité des jeunes est donc une priorité pour un nouveau modèle de développement.

⁴⁰ Le Projet Jeunes Ruraux coordonné par AVSF a entrepris diverses études, dont la systématisation d'expériences éducatives dans les territoires de : Bolivie, Colombie, Equateur, Paraguay et Pérou. Les études montrent à la fois la grande valeur de ces expériences, dans leur ensemble, et les multiples aspects significatifs que chacune d'elles peut apporter.

En contreposition à la problématique décrite de l'éducation en milieu rural, les diagnostics montrent le potentiel des initiatives éducatives locales promues par les organisations sociales, les institutions académiques et éducatives, les acteurs privés, les fondations, etc. Leur pertinence réside dans le fait qu'elles sont gérées par les acteurs, en fonction des attentes et des demandes du territoire et constituent des réponses à la formation et à l'éducation des jeunes ruraux..

5.5. Recommandations de politiques et de stratégies d'éducation dans les zones rurales avec une attention particulière à l'enseignement technique et professionnel.

Ce document se termine par la mention de quelques recommandations politiques et de stratégies majeures liées aux problèmes et défis.

5.5.1. Politiques globales et intersectorielles de l'État pour l'éducation dans les zones rurales et pour l'enseignement technique et la formation professionnelle, axées sur l'élimination des barrières et des facteurs d'exclusion.

Les diagnostics nationaux et les rapports spécialisés coïncident à placer la formulation et la durabilité de politiques, programmes et processus articulés et intégrés comme une question prioritaire, au-delà des périodes gouvernementales et des efforts ministériels. Les processus et les engagements doivent être assumés, en co-responsabilité, par les différents acteurs impliqués (gouvernementaux et non gouvernementaux, au niveau national et sur le territoire.)

L'articulation entre l'éducation, l'emploi et l'inclusion sociale, économique et culturelle est l'un des grands enjeux des politiques pour la jeunesse rurale, elles doivent donc se concentrer sur l'ensemble des facteurs d'exclusion (Robles-Pillco et al., 2021) qui comprennent : les facteurs structurels (pauvreté, chômage, etc.) ; les facteurs éducatifs qui les excluent du système ; facteurs dérivés des écarts urbains-ruraux.

Dans le domaine de l'éducation, un ensemble de politiques s'impose de toute urgence pour assurer l'accès, la permanence et l'achèvement des études aux jeunes ruraux dans un processus où la formation à la citoyenneté des jeunes occupe une place centrale, ainsi que leur insertion dans le monde du travail dans des conditions adéquates, associées à des processus de développement inclusifs dans les zones rurales.

5.5.2. Promotion de stratégies, plans et/ou programmes nationaux d'ETFP avec une approche territoriale qui inclue une offre éducative pour intégrer les potentialités, les demandes et les opportunités des territoires et les attentes des jeunes ruraux, l'insertion dans le monde du travail et le développement national et territorial inclusif

Un enjeu crucial est de penser l'éducation comme un moteur de développement dans les zones rurales, qui ont les conditions pour offrir aux jeunes une formation de qualité et pertinente qui les motive à étudier dans leurs propres zones, sans avoir à migrer. Cette offre doit inclure des modalités de réinsertion scolaire des jeunes qui, pour différentes raisons, ont arrêté leurs études ; de nouvelles possibilités de diversification productive, intégrant et valorisant les cultures, les savoirs, les langues, les acquis qui s'expriment dans les processus de formation scolaire et non scolaire, tant en ce qui concerne les thèmes, les stratégies éducatives, les dynamiques pédagogiques que les ressources pédagogiques.

L'ETFP ne doit pas se limiter aux domaines de la préparation à l'insertion professionnelle. La formation à la citoyenneté mondiale est un enjeu crucial, ce qui implique d'inclure en priorité des contenus et des pratiques étroitement liées à la vie quotidienne, des questions essentielles telles que : leadership et participation des jeunes, éducation à la sexualité intégrale, protection de l'environnement, coexistence et interactions humaines, renforcement de l'identité culturelle, valorisation et réappropriation des savoirs traditionnels, etc.

L'incorporation et le développement de l'approche STEAM est central et s'associe à l'ensemble de l'offre éducative, et en particulier à l'enseignement technique et à la formation professionnelle pour une éducation pertinente et de qualité qui considère l'intégration des disciplines de la science, de la technologie, de l'ingénierie, de l'art et les mathématiques et qui promeut l'égalité des sexes. De même, les jeunes ruraux doivent disposer de multiples possibilités de formation leur permettant de contribuer au développement de leurs territoires, en tirant parti de leur diversité, de leur patrimoine, de leurs richesses culturelles et naturelles et en ouvrant de nouvelles voies de développement durable.

Les politiques et stratégies de soutien à la transition de l'école au travail, étape cruciale dans la vie des jeunes, en particulier des secteurs vulnérables, constituent un outil puissant pour parvenir à une société moins inégalitaire en affaiblissant la transmission intergénérationnelle de la pauvreté. Ces interventions sont fondamentales tant au niveau national que du territoire et des établissements d'enseignement.

Dans l'ensemble, il est essentiel d'établir un dialogue et un lien permanent entre l'éducation, la culture et les jeunes dans les territoires pour inverser les figures d'auto-reconnaissance non ethniques et culturelles et pour, au contraire, renforcer leur autonomisation et leur implication en intégrant les différents mondes dans lesquels ils évoluent dans un cadre d'identités culturelles et sociales revalorisées, enrichies et renforcées.

5.5.3. Politiques et stratégies de formation et de professionnalisation des équipes pédagogiques de l'ETFP en milieu rural.

La préparation des enseignants est essentielle pour l'éducation en général et d'autant plus dans le cas de la ruralité, dans la mesure où il est nécessaire d'intégrer dans leur formation des thèmes centraux liés à la reconnaissance, la gestion et l'utilisation de la diversité, l'incorporation des cultures, les savoirs traditionnels et langues, la contribution à la revalorisation de la campagne en tant que territoire privilégié pour le développement national, y compris la transformation de leurs propres conditions de vie, de leurs familles et de leurs communautés.

Les enseignants de l'ETFP en milieu rural ont besoin de développer des sensibilités pour le développement local, pour les potentialités et les opportunités des campagnes. Ils doivent s'engager à accompagner les jeunes pour qu'ils configurent leurs projets de vie, voyagent avec les meilleurs outils à travers les mondes urbains et ruraux ; qu'ils intègrent leurs connaissances propres aux connaissances universelles et qu'ils renforcent et élargissent leur vision du monde et de la société.

5.5.4. Politiques et stratégies de retour à l'école garantissant le droit humain à l'éducation ⁴¹

« L'éducation est un processus humain qui se construit sur le relationnel et l'interaction quotidienne des enseignants et des élèves au sein des espaces physiques des établissements d'enseignement, ce qui n'exclut pas l'utilisation complémentaire et pertinente des modalités à distance avec l'utilisation des technologies. Par conséquent, le retour à la fréquentation des établissements n'est pas remis en question, par contre si le besoin pour les États de garantir les conditions de retour pour protéger la sécurité, la santé, l'apprentissage et le bien-être des communautés éducatives et de leurs familles. » (Robalino, Andrade et Larrea, 2020).

En milieu rural, comme sur l'ensemble du territoire, il faut garantir au moins: une prise de décision consensuelle entre les collectivités, les autorités, les familles et les équipes pédagogiques pour définir les horaires et les caractéristiques du retour ; l'infrastructure minimale et les conditions d'accès; le soutien pédagogique aux enseignants, la stimulation du travail collaboratif ; la disponibilité des intrants médicaux ; l'autonomie des établissements d'enseignement pour procéder aux adaptations des référentiels de formation , organisation du temps scolaire ; priorisation des contenus et prise en compte des enjeux de santé, valeurs et éthique, soutien affectif, diversification des milieux d'enseignement, etc.

Comblent la fracture numérique est une condition du retour de l'après-pandémie qui mérite une attention particulière. Dans ce sens, des politiques intersectorielles et multi-acteurs commencent à voir le jour pour assurer l'accès à l'éducation et à la formation des jeunes ruraux, en garantissant un accès gratuit à internet, à la connectivité et aux équipements de base pour les étudiants, les enseignants et les établissements d'enseignement.

Pour conclure, il est essentiel de rappeler que « la ruralité nécessite des politiques spécifiques d'éducation, de formation, de capacitation, qui garantissent des compétences et des capacités aux jeunes pour qu'ils puissent rester sur leurs territoires et vivre dignement et quand ils décident de migrer, ils puissent le faire dans le cadre de leurs droits [...] les jeunes hommes et femmes exigent des opportunités et des solutions plus justes, plus équitables et progressistes dans leurs sociétés ; ils seront des acteurs du développement, s'ils ont la garantie d'une éducation et d'une formation de qualité pour accéder au travail marché et contribuer à une économie plus juste » (Lasso, 2020, p.5).

Il reste encore beaucoup à faire pour promouvoir et protéger les droits des jeunes, tant plus est dans le contexte de la pandémie, à une époque où la logique d'indivisibilité et d'interaction des droits humains, ainsi que l'exhaustivité des ODD. C'est pourquoi la condition de bien public de l'éducation, les principes de gratuité et d'obligatoire, et sa relation étroite avec les droits à la non-discrimination et à la pleine participation, ont acquis une importance substantielle pour les programmes de politique publique visant le redressement socio-économique des pays dans la perspective des droits de tous, en particulier des populations les plus vulnérables.
(Robalino, Andrade et Larrea, 2020).

⁴¹ Ce travail a été réalisé alors que l'enseignement était encore maintenu en mode distanciel, notamment virtuel et dans quelques cas mixte, en raison des restrictions dues à la pandémie provoquée par le Covid 19..

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Acosta Valdeleón, W., Ángel Pardo, N., Pérez Pérez, T., Vargas Rojas, A., y Cárdenas Sánchez, D. (2020). *Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial*. Unisalle. Libros en acceso abierto.

Aruquipa, D. (2020). Entrevista en profundidad realizada para el Diagnóstico sobre el derecho a la educación encargado por CLADE.

Ballara, M. (2005). La feminización de la pobreza en el sector rural de la región de América Latina: ¿mito o realidad? Disponible en: <http://www.marcelaballara.cl/genydes/feminizacion.pdf>

Banco Mundial. (2020). *Gasto público en educación*. Disponible en: https://twitter.com/dw_espanol/status/1215042406833381376?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1215042406833381376%7Ctwgr%5E%7Ctwcon%5Es1_&ref_url=https%3A%2F%2Fwww.dw.com%2Fes%2FcuC3A1nto-invierte-amC3A9rica-latina-en-educaciC3B3n%2Fa-51940410

Banco Mundial. (2020). *Covid 19: impacto en educación y respuestas de política pública*. Disponible en: <http://pubdocs.worldbank.org/en/143771590756983343/Covid-19-Education-Summary-esp.pdf> Recuperado el 29 de noviembre de 2020.

Baroja, G. y Lasso, R. (2017). *Gobiernos Intermedios entre lo local y lo nacional*. Serie Territorios en debate, Volumen 5. Quito: CONGOPE.

Baudel, M. N. (2001), "A ruralidade no Brasil moderno", ¿Una nueva ruralidad en América Latina?, N. Giarracca (Comp.), Buenos Aires, Argentina, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Berdegú, J. (2020). Discurso de apertura sobre los efectos del COVID-19 sobre la situación de las mujeres rurales de América Latina y el Caribe. 18 de agosto, 2020. <http://www.fao.org/americas/representante/speeches/acciones-para-el-empoderamiento-de-las-mujeres-rurales-latinoamericanas-y-caribenas-en-un-contexto-de-pandemia/en/>

CAF - Corporación Andina de Fomento. (2020). *Las brechas de escolaridad en América Latina*. Disponible en: <https://www.caf.com/es/conocimiento/visiones/2020/10/las-brechas-de-escolaridad-en-america-latina-progreso-perdido/>

CAF - Corporación Andina de Fomento. (2011). *Agricultura Familiar Agroecológica Campesina en la Comunidad Andina*. Una opción para mejorar la seguridad alimentaria y conservar la biodiversidad. CAF: Lima. Disponible en: http://www.comunidadandina.org/StaticFiles/2011610181827revista_agroecologia.pdf

CAN - Comunidad Andina de Naciones. (2011). *Agricultura Familiar Agroecológica Campesina En la Comunidad Andina*. Una opción para mejorar la seguridad alimentaria y conservar la biodiversidad. Lima: CAN. Disponible en: http://www.comunidadandina.org/StaticFiles/2011610181827revista_agroecologia.pdf

Cardona, J. C. (2008). La agricultura latinoamericana y sus posibilidades de adaptación a los cambios climáticos globales. En Revista IDeAS, v. 2, n. 1, p. 53-75, jan.-jun. 2008.

Castellano, F., Castro, J. y Durán, A. (2019). El Concepto de Medio Rural: Dificultades y Perspectivas. Revista ESPACIOS, 40(14), pp.16-25.

Cateura, L. F. (2021). *Diagnóstico de la Formación técnica y profesional agrícola en Paraguay. Proyecto "Apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente: compromiso ciudadano y formación en zonas rurales"*. Informe de Consultoría encargada por AVSF.

CENAISE. (2020). *Propuesta técnica presentada a AVSF para la ejecución de la consultoría*.

CEPAL. (s/f). *Definición de población urbana y rural utilizadas en los censos de los países latinoamericanos*. Disponible en: https://www.cepal.org/sites/default/files/def_urbana_rural.pdf

CEPAL. (2020). *"El desafío social en tiempos del COVID-19", Informe Especial COVID-19, N° 3, Santiago, mayo 2020*.

CEPAL Colombia. (2019). *Vínculos rurales-urbanos y tejidos territoriales para el desarrollo inclusivo*. Disponible en: https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/proyecto_tejidos_territoriales_0.pdf

CEPAL/OIT 2017). *La transición de los jóvenes de la escuela al mercado laboral. Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe. Octubre de 2017*. Disponible en: https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/42250/S1700893_es.pdf

Cetrángolo, O. (2020). *Ecuador, jóvenes, empleo y protección social. Oficina de OIT Países Andinos*. Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_751943.pdf

Cetrángolo, O. y Curcio, J. (2017). *Financiamiento y gasto educativo en América Latina. Serie Macroeconomía del desarrollo, 192*. Santiago de Chile: Ediciones CEPAL. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/42403-financiamiento-gasto-educativo-america-latina>.

Chacaltana, J. (2012). *Transiciones juveniles y trayectoria laboral: El caso peruano*. Lima: Organización Internacional de Trabajo.

Confederación de Empresarios Privados de Bolivia, CEPB. (2013). *Inversión y crecimiento en Bolivia: Desencuentros recurrentes. Documento de trabajo – UAL. s/e. 21 pp*. Recuperado de: <https://www.cepb.org.bo/wp-content/uploads/2017/01/InversionCrecimientoBoliviaDesencuentrosRecurrentes.pdf>

Crespo, C. (2021). *Educación, ruralidad y jóvenes en Bolivia. Un estado de situación. Proyecto "Apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente: compromiso ciudadano y formación en zonas rurales"*. Informe de Consultoría encargada por AVSF.

DANE. (2020). *Panorama sociodemográfico de la juventud en Colombia*. Disponible en: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/genero/informes/informe-panorama-sociodemografico-juventud-en-colombia.pdf>

De Beco, G. (2009). *Right to Education Indicator based on the 4 A framework. Concept Paper. Right to Education Project*. Recuperado de <http://www.right-toeducation.org/>

Díaz, V. y Fernández, J. (2017). *¿Qué sabemos de los jóvenes rurales? Síntesis de la situación de los jóvenes rurales en Colombia, Ecuador, México y Perú*. Serio Documentos de Trabajo. Documento N° 228, Grupo de Trabajo: Inclusión Social y Desarrollo. Programa Jóvenes Rurales, Territorios y Oportunidades: Una estrategia de diálogos de políticas. Santiago de Chile: RIMISP.

Durston, J. (1998). *Juventud y Desarrollo Rural: Marco Conceptual y Contextual*. Santiago de Chile: NNUU - CEPAL.

FAO (2014). *Agricultura Familiar en América Latina y el Caribe: Recomendaciones de Política*. Santiago de Chile: Publicaciones FAO. Disponible en: <http://www.fao.org/uploads/media/Family%20Agriculture%20in%20Latin%20America.pdf>

FAO (1996). Enseñanzas de la revolución verde: hacia una nueva revolución verde. Documentos técnicos de referencia. En: Cumbre Mundial sobre la Alimentación, del 13 al 17 de noviembre de 1996, Roma. Disponible en: <http://www.fao.org/3/w2612s/w2612s06.htm>

FIDA (s/f). ¿Por qué la población rural? <https://www.ifad.org/es/investing-in-rural-people>

Fundación Milenio (2019e). Informe Nacional de Coyuntura. Coy 419 – Transición demográfica y mercado laboral en Bolivia. <https://fundacion-milenio.org/coy-419-transicion-demografica-y-mercado-laboral-en-bolivia/>

Gaudin, Y. (2019). Nuevas narrativas para una transformación rural en América Latina y el Caribe. La nueva ruralidad: conceptos y medición. Documentos de Proyectos, (LC/TS.2019/45-LC/MEX/TS.2019/9), Ciudad de México, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Disponible en: https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/44665/S1900508_es.pdf

Gestión Legislativa y Gobierno. (2020). Mercado laboral y empleo a julio 2020. <https://gestionlegislativa.com/analisis-economico/796-mercado-laboral-empleo-y-desempleo-julio-2020>

Gobierno del Ecuador (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial.

Congreso de la nación paraguaya. *Ley N° 426*. Poder Legislativo.

Gontero, S. y Weller, J. (2015). *¿Estudias o trabajas? El largo camino hacia la independencia económica de los jóvenes de América Latina*. Santiago de Chile. CEPAL

Guiskin, M. (2019). "Situación de las juventudes rurales en América Latina y el Caribe", serie Estudios y Perspectivas. Sede subregional de la CEPAL en México, N° 181 (LC/TS.2019/124-LC/MEX/TS.2019/31), Ciudad de México: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Hernandes, B. (2014). *Cuando la agricultura familiar es campesina*. En: Hidalgo, F.; Houtart, F. y Lizárraga, P. (Editores). *Agriculturas campesinas en Latinoamérica. Propuestas y desafíos*. Quito: Editorial IAEN, 2014. Pp. 19-34. <https://www.kavilando.org/images/stories/documentos/agriculturacampesinaamericalatina.pdf>

Houtart, F. (2014a). El desafío de la agricultura familiar campesina en el Ecuador. Publicado en la página web Agropecuaria.org. Disponible en: <https://agropecuaria.org/2014/11/el-deafio-de-la-agricultura-familiar-campesina-en-ecuador/>

Houtart, F. (2014b). El carácter global de la agricultura campesina. En: Hidalgo, F.; Houtart, F. y Lizárraga, P. (Editores). *Agriculturas campesinas en Latinoamérica. Propuestas y desafíos*. Quito: Editorial IAEN, 2014. Pp. 11-16. <https://www.kavilando.org/images/stories/documentos/agriculturacampesinaamericalatina.pdf>

ICANH. (2017). Elementos para la conceptualización de lo "campesino" en Colombia. Documento técnico. Disponible en: <https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/11/Concepto-t%C3%A9cnico-del-Instituto-Colombiano-de-Antropolog%C3%ADa-e-Historia-ICANH.pdf>

INEC. (2019). *Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Encuesta Multipropósito. Disponible en: https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/TIC/2019/201912_Principales_resultados_Multiproposito_TIC.pdf

INEVAL. (2018). *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos*. Resultados educativos 2017-2018. Quito: INEVAL. Disponible en: https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE_ResultadosEducativos18_20190109.pdf Recuperado: 26 de noviembre de 2020.

INEVAL. (2018). *La educación en el Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos*. Resultados educativos 2017-2018. Quito: INEVAL. Disponible en: https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE_ResultadosEducativos18_20190109.pdf. Recuperado: 26 de noviembre de 2020.

INDAP - Instituto de Desarrollo Agropecuario de Chile. (s/f). *Agricultura Familiar Campesina*. Disponible en: <http://www.indap.gob.cl/te-recomendamos/agricultura-familiar-campesina>

IPS (2020). *La recuperación de América Latina necesita a las mujeres rurales*. Disponible en: <https://ipsnoticias.net/2020/10/la-recuperacion-america-latina-necesita-las-mujeres-rurales/>

Juntos por la Educación. (2019a). *Financiamiento público de la educación en el Paraguay*. Notas para el debate y construcción de políticas públicas. Observatorio Educativo Ciudadano: Asunción, Paraguay.

Juntos por la Educación. (2019b). *Financiamiento público de la educación en el Paraguay*. Notas para el debate y construcción de políticas públicas. Observatorio Educativo Ciudadano: Asunción, Paraguay. P. 45.

Krawczyk, N. y Vieira, V. A. (2008). *Reforma Educacional na América Latina nos anos 1990: Uma perspectiva histórico - sociológica*. Sao Paulo: Xama VM Editora e Gráfica Ltda.

Lasso, R. (2020). *Educación, capacitación, formación-técnica o profesional de jóvenes rurales, tres alternativas diferenciadas y complementarias*. PROYECTO: "Apoyo a la juventud en Sudamérica para un desarrollo sostenible e incluyente: compromiso y formación en zonas rurales" Documento de Reflexión Interna.

Lasso, R. y Robalino, M. (2021). *Brechas y desafíos de la educación técnica y profesional de las juventudes rurales y el desarrollo en el territorio*. Artículo en proceso de publicación.

Londoño, L., Maldonado, L. y Calderón, L. (2014). *Guía para construir estados del arte*. Bogotá: ICNK.

López Ramírez, L. R. (2006). *Ruralidad y educación rural*. Referentes para un programa de educación rural en la Universidad Pedagógica Nacional. Revista Colombiana de Educación.

Mikkelsen, C. (2013). *Debatando lo rural y la ruralidad: un aporte desde el sudeste de la provincia de Buenos Aires; el caso del partido de Tres Arroyos*. Cuadernos de Geografía, Revista Colombiana de Geografía, 22(2), pp. 235-256.

Ministerio de Agricultura de Colombia. (2020a). *Las exportaciones agropecuarias y agroindustriales crecieron a septiembre de 2020*. Disponible en: [https://www.minagricultura.gov.co/noticias/Paginas/Las-exportaciones-agropecuarias-y-agroindustriales-sumaron-US\\$5-713-millones-y-crecieron-3,6-a-septiembre-de-2020.aspx/](https://www.minagricultura.gov.co/noticias/Paginas/Las-exportaciones-agropecuarias-y-agroindustriales-sumaron-US$5-713-millones-y-crecieron-3,6-a-septiembre-de-2020.aspx/)

Ministerio de Agricultura de Colombia. (2020b). Las exportaciones agropecuarias crecieron entre enero y julio de 2020. Disponible en:

<https://www.minagricultura.gov.co/noticias/Paginas/LAS-EXPORTACIONES-AGROPECUARIAS-TOTALIZACION-USD-483-MILLONES-Y-CRECIERON-2,9-ENTRE-ENERO-Y-JULIO-DE-2020.aspx/>

MINEDUC Ecuador (2020). Rendición de cuentas 2019. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/rendicion-cuentas-2019/> Recuperado el 25 de noviembre de 2020.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2018). *Plan Especial de Educación Rural*. 150 pp.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. 84 pp.

Ministerio de Finanzas del Ecuador. "Ejecución Presupuestaria para el segundo trimestre del año 2020". Circular Nro. MEF-VGF-2020-0003-C (Alcance en Circular Nro. MEF-SP-2020-0002).

Murad, R. (2003). Estudio sobre la distribución espacial de la población en Colombia. CEPAL. Serie Población y Desarrollo No. 48. CELADE / CEPAL / UNFPA: Santiago de Chile.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7186/1/S0311812_es.pdf

OIT. (2020a). *Informe anual del Panorama Laboral presentado por la Organización Internacional del Trabajo*. (OIT) el martes 28 de enero del 2020 en Lima.

OIT. (2020b). Los jóvenes y la Covid-19: efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental. Informe de la encuesta 2020. Disponible en:

https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_753054.pdf

OIT. (2020c). Sector rural y desarrollo local en América Latina y el Caribe. Disponible en: https://www.ilo.org/americas/temas/sector-rural-y-desarrollo-local/WCMS_713607/lang--es/index.htm

OIT ECUADOR (2020d). *Jóvenes, empleo y protección social: Insumo para la discusión*. Perú: OIT / Oficina de la OIT para los Países Andinos, 2020. 45 seguridad social, jóvenes, empleo, protección social, Covid-19, Ecuador. ISBN: 9789220327333 (versión web pdf).

OIT (2020e). Panorama Laboral en tiempos de la Covid 19. Efectos de la Covid 19 en la economía rural de América Latina. Noviembre 2020.

https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_760656.pdf

ONIMIAP. (2020). Resultados de los censos 2017 confirman profundas brechas de etnicidad y género. Ver: <http://onamiap.org/2018/12/resultados-de-los-censos-confirman-profundas-brechas-de-etnicidad-y-genero/#:~:text=La%20tasa%20de%20analfabetismo%20de,16.3%25%2C%20alrededor%20del%20triple>

ONU. (2015). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Disponible en: <https://www1.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

ONU. (2019) ¿Quiénes son los jóvenes? Disponible en: <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/youth-0/index.html>

ONU MUJERES Ecuador (2020). Mujeres rurales, indígenas y afrodescendientes: Agentes claves para estrategias efectivas de recuperación post-pandemia. Disponible en: <https://ecuador.unwomen.org/es/noticias-y-eventos/articulos/2020/10/mujeres-rurales-indigenas-afrodescendientes-agentes-covid-19>

Ormachea, E. (2009). *Soberanía y seguridad alimentaria en Bolivia: políticas, estado de situación*. La Paz: CEDLA.

Patiño, C. (2021). *Exposición realizada en el evento virtual "Presentación de resultados diagnósticos, Colombia. Jóvenes rurales, territorio, educación y nuevos desafíos"*, organizado por AVSF, 2 de junio de 2021.

Patiño, C. (2021). *Diagnóstico de la Formación técnica y profesional agrícola en Colombia*. Proyecto "Apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente: compromiso ciudadano y formación en zonas rurales". Informe de Consultoría encargada por AVSF.

Penagos, A. (2020). Una mirada al mercado laboral rural colombiano y un acercamiento a los posibles efectos de la pandemia. RIMISP/FIDA. Disponible en: https://www.rimisp.org/wp-content/uploads/2020/12/2020_11_30-MERCADO-LABORAL-RURAL-ANALISIS-VF_1-logo.pdf

Plan V. (2020). Más de 100 mil estudiantes no volvieron al sistema educativo. Disponible en: <https://www.planv.com.ec/historias/sociedad/mas-100-mil-estudiantes-no-volvieron-al-sistema-educativo>

PNUD (2020). Nota Técnica: Los impactos económicos del Covid-19 y las desigualdades de género. Recomendaciones y lineamientos de políticas públicas. Disponible en: http://americalatinagenera.org/newsite//images/cdr-documents/2020/04/PNUD_GENERO_COVID19__ESP_FINAL_ok_5.pdf

PNUD Ecuador. (2019). Informe sobre Desarrollo Humano 2019 Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI Nota informativa para los países acerca del Informe sobre Desarrollo Humano 2019 Ecuador. Disponible en: http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr_theme/country-notes/es/ECU.pdf. Recuperado el 25 de noviembre de 2020.

PNUD LAC (2020) Todo depende del entorno con que se mire. El impacto del Covid sobre las comunidades rurales. Disponible en: <http://americalatinagenera.org/newsite/index.php/es/informate/informate-noticias/noticia/4824-todo-depende-del-entorno-con-que-se-mire-el-impacto-del-covid-19-sobre-las-comunidades-rurales>

Robalino, M. (2016). *Políticas Educativas y la valorización de la profesión docente*. [Tesis de Doctorado]. Repositorio digital de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais. Brasil.

Robalino, M. (2020). *Estado y situación actual de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en el País Ecuador*. Informe de consultoría preparado para la DVV Internacional.

Robalino, M., Andrade, P. y Larrea, D. (2020). *Diagnóstico de la situación del derecho humano a la educación en tiempo de pandemia*. Estudio encargado por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, CLADE.

Robles-Pillco, J. (2020). *Estudio de demanda y territorialización*. Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. Disponible en: <https://www.unicef.org/bolivia/educaci%C3%B3n>

Robles-Pillco, J., Tobar, M. y Almeida, A. (2021). *Diagnóstico de la Formación técnica y profesional agrícola en Ecuador*. Proyecto "Apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente: compromiso ciudadano y formación en zonas rurales". Informe de Consultoría encargada por AVSF.

Romero, J. (2012). *Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11(1), pp.8-31.

Ruíz, M. (2012). *Derecho a la educación. Política y configuración discursiva. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), enero-marzo.

Ruiz, M. (2014). El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas. *Revista Sinéctica*, 43, versión On-line ISSN 2007-7033. Disponible en: jul./dic. 2014. Recuperado: 15 de septiembre de 2020. Disponible: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200006

Ruiz-Bravo, P. y Castro, M. (2011). *Mujer Rural. Cambios y persistencias en América Latina*. Lima: CEPES. Disponible en: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=55681>

Save the Children. (2020). 10 millones de niños podrían no regresar a la escuela. Disponible en: <https://www.msn.com/es-xl/noticias/mundo/unos-10-millones-de-ni%C3%B1os-podr%C3%ADAN-no-regresar-a-la-escuela-advierte-ong/ar-BB16EzYw?li=AAgh0dF&ocid=mailsignout>

SITEAL - Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2017). Perfiles de país. Estado plurinacional de Bolivia. Disponible en: <http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/5/estado-plurinacional-de-bolivia>

SITEAL-UNESCO. (2019). Perfil del país. Bolivia https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_ed_bolivia_20190422.pdf

Soliz, L. y Fernández, A. (Coord.). (2014). *Jóvenes rurales. Una aproximación a su problemática y perspectivas en seis regiones de Bolivia*. La Paz: Centro de Investigación y Promoción del Campesinado. Cuadernos de Investigación.

Tomasevski, K. (2004). *Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple*. Bangkok: UNESCO.

Trivelli, C. y Urrutia, C. (2019). *Geografías de la resiliencia: La configuración de las aspiraciones de los jóvenes peruanos rurales*.

Troncos, J. y Peña, O. (2021). *Diagnóstico de la Formación técnica y profesional agrícola en Perú*. Proyecto "Apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente: compromiso ciudadano y formación en zonas rurales". Informe de Consultoría encargada por AVSF.

UNESCO Lima (2018). *Presentación ODS, documento de referencia interna*.

UNESCO. (2007). *Educación de calidad: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: Publicaciones UNESCO

UNESCO. (2015). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. La educación para todos 2000-2015: logros y desafíos*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>

UNESCO. (2020). *Declaración: Alerta, solo la mitad de estudiantes volverán a la escuela*. Disponible en: <https://www.larepublica.ec/blog/2020/09/01/la-unesco-alerta-de-que-solo-la-mitad-de-los-alumnos-volvera-a-clase/>

UNESCO/OREALC. (2014). *Primera entrega de resultados TERCE*. Comparación de resultados del Segundo y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>.

UNESCO/OREALC. (2016). *Informe de resultados TERCE*. Logros de aprendizaje. Santiago de Chile: Publicaciones OREALC. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>.

UNESCO/OREALC. (2019). *Reporte por el día Mundial de Alfabetización 2019*. Santiago de Chile: Publicaciones OREALC. Disponible en: <https://www.dw.com/es/unesco-dos-de-cada-diez-personas-en-am%C3%A9rica-latina-no-tienen-los-niveles-m%C3%ADnimos-de-compresi%C3%B3n-de-lectura/a-50333467>

UNESCO/UIS. (2015). *Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe: Análisis regional de la integración de las TIC en la educación y de la aptitud digital (e-readiness)*. Montreal: UIS. Disponible en: <https://virtualeduca.org/documentos/centrodocumentacion/2013/219369s.pdf>

UNICEF Bolivia. (2020). *Programa de Educación, Desafío*. Disponible en: <https://www.unicef.org/bolivia/educaci%C3%B3n>

UNICEF Ecuador. (2020). *Monitoreo del sistema educativo*. Agosto 2020. Documento de trabajo.

UNICEF. (2020). *Educación. Garantizar que todos los niños y adolescentes desarrollen su potencial*. Disponible en: <https://www.unicef.org/bolivia/educaci%C3%B3n>

Yarasca, C. (2019). El problema de la distancia. Las plataformas multisectoriales "tambos" como una oportunidad proyectual sistemática para el territorio rural peruano. En la revista Rita N° 11. <http://ojs.redfundamentos.com/index.php/rita/article/view/429/383>



Jeunes ruraux

Territoire, éducation et nouveaux défis

PROJET

"Appui aux jeunes en Amérique du sud pour un développement durable et inclusif: engagement citoyen et formation en milieu rural "

Les apports des expériences éducatives dans les territoires

Carlos Crespo Burgos
Magaly Robalino Campos
Daniel Larrea
Paúl Coral

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES ACRONYMES	110
INDICE DE FIGURES	111
INDICE DE TABLEAUX	111
1. INTRODUCTION	112
2. APPROCHE ET PROCESSUS MÉTHODOLOGIQUE.....	114
2.1. Approche conceptuelle.....	114
2.2. Processus méthodologique, critères et dimensions pour la description et l'analyse	116
3. IDENTIFICATION DES EXPÉRIENCES ÉDUCATIVES.....	120
3.1. Les expériences analysées	121
3.2. Lieu et destinataires	130
3.3. Offre de formation	131
3.4. Acteurs : gestion et accompagnement des expériences	132
3.5. Portée	134
4. ASPECTS DU REFERENTIEL DE FORMATION ET PEDAGOGIQUES	135
4.1. Adaptation du référentiel de formation	136
4.2. Apports méthodologiques	139
5. PERTINENCE ET DURABILITÉ	142
5.1. Pertinence	143
5.2. Durabilité	145
6. TENDANCES, LEÇONS APPRISES ET DÉFIS	150
6.1. Contexte et contributions pour une typologie des expériences éducatives analysées.	151
7. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	155

ACRONYMES

BTA	Baccalauréat Technique Agricole. Paraguay
CEA	Centres d'Education Alternative. Bolivie
CECTEC	Centre d'Etudes, de Capacitation et de Technologie Paysannes. Paraguay
CETPRO	Centre d'Education Technique Productif. Pérou
CEFOP	Centre Expérimental de Formation Professionnelle, Trujillo, Pérou
CETHA	Centre de Formation Technique, Humaniste et Agricole. Bolivie
CINOC	Collège National Intégré Est de Caldas. Colombie
CIPCA	Centre de Recherche et de Promotion Paysanne, Piura. Pérou
CNOF	Catalogue National de l'Offre de Formation
DMQ	District Métropolitain de Quito. Equateur
EPJA	Éducation des Personnes Jeunes et des Adultes
FECAPP	Fédération des Ecoles et Centres Agricoles de Capacitation Privés du Paraguay
FENATRAHOB	Fédération Nationale des Travailleuses Domestiques Salariés. Bolivie
GAD	Gouvernements Autonomes Décentralisés. Equateur
IAEN	Institut des Hautes Etudes Nationales. Equateur
IEP	Institutions Educatives Publiques. Pérou
IEP	Institut d'Etudes Péruviennes
IESTP	Institut d'Enseignement Supérieur Technologique Public. Pérou
IST	Institut Supérieur Technologique. Pérou
MAG	Ministère de l'Agriculture. Paraguay
MEC	Ministère de l'Éducation. Paraguay
MINEDU	Ministère de l'Éducation du Pérou
OEI	Organisation des États Ibéro-américains
ONG	Organisation Non Gouvernementale

PAFF	Promoteur Administrateur de Fermes Familiales. Paraguay
SENA	Service National d'Apprentissage. Colombie
SEP	Système Educatif Plurinational. Bolivie
TDS	Travailleuses Domestiques Salariés. Bolivie
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNIBOL TK	Université Indigène Bolivienne Tupak Katari

INDICE DE FIGURES

Figure 1	Expériences par pays selon les zones rurales, urbaines et urbaines/rurales	116
Figure 2	Articulations des acteurs impliqués dans les expériences sélectionnées au Paraguay	119
Figure 3	Ressources pédagogiques utilisées par les expériences systématisées	134

INDICE DE TABLEAUX

Tableau 1	Critères et dimensions d'analyse des expériences	113
Tableau 2	Expériences par pays	115
Tableau 3	Lignes de formation proposées par le CETHA Emborozú, Bolivie.	125
Tableau 4	Spécialités techniques pour la pluriactivité du CETHA Emborozú (Bolivie)	126
Tableau 5	Offre de formation CETEC, Paraguay.	128
Tableau 6	Employabilité du Programme de Production Agricole (niveau Professionnel Technique) de « Foi et Joie » CEFOP Trujillo, Pérou	138

1. INTRODUCTION

Cette analyse comparative contribue à l'identification des enseignements, apprentissages et apports d'un ensemble d'expériences éducatives dans le domaine de l'éducation et de la formation technique et professionnelle en milieu rural en Bolivie, Colombie, Equateur, Paraguay et Pérou, à travers la systématisation réalisée sur la base des rapports préparés par des consultants nationaux mandatés par le Projet « Appui aux jeunes d'Amérique du Sud pour un développement durable et inclusif : engagement citoyen et formation en milieu rural ».

Ce document est organisé en quatre blocs. Le premier est de nature descriptive et présente un « instantané » avec l'identification des expériences, basée sur certains critères qui aident à définir leur profil. La deuxième partie aborde quelques dimensions éducatives, à travers la caractérisation interne des aspects du référentiel de formation et pédagogiques. Le troisième bloc analyse les dimensions de la projection sociale des expériences, sur la base de critères tels que la pertinence et la durabilité. Enfin, le quatrième bloc présente les conclusions de l'étude comparative et est complété par un ensemble de leçons tirées des expériences, des défis et des recommandations de l'analyse comparative, extraite à la fois des réflexions produites par les différents rapports des cinq pays, et de la revue de la littérature sur les sujets abordés.

La question : Quelles leçons et quels enseignements offrent les expériences significatives sélectionnées des différents pays ? a guidé la démarche méthodologique de cette systématisation dont la fonction première est d'ordonner un ensemble de données, de savoirs, de pratiques ou d'expériences (Berdegué, Ocampo et Escobar, 2007) en l'occurrence issus de différents rapports et pour passer du niveau descriptif. L'autre fonction essentielle de la systématisation fait référence à la mise en relation des données, à leur mise en contexte, pour trouver des significations et des compréhensions généralisables à un niveau plus global (Borjas, 2003 ; Jara, 2014). Cette dimension devient plus importante dans cette étude comparative, qui correspond strictement à un deuxième niveau d'interprétation et cherche à créer une grille d'analyse permettant d'aborder des expériences multiples et diverses comme un ensemble comparable, avec un cadre d'analyse commun qui se fonde sur les rapports hétérogènes préparés par divers chercheurs dans différents contextes nationaux (Lankshear et Knobel, 2008).

L'ensemble des rapports constitue le corpus de cette systématisation. Il s'agit donc d'une macro étude bibliographique qui, bien qu'elle prenne pour objet les expériences pédagogiques retenues, les aborde à travers les informations secondaires produites par les consultants nationaux contractés par AVSF. Ces rapports condensent des connaissances organisées autour d'expériences particulières, tout en montrant différentes perspectives ou façons de les aborder et de les expliquer (Gorostiaga, 2009). Les consultants nationaux responsables des rapports nationaux sont : Mario Quintanilla avec le soutien de Silvia Bovarín ; et Vilma Gamboa en Bolivie ; Carlos Patiño en Colombie ; Magdalena Herdoiza en Equateur ; l'équipe du CECTEC, Centre d'Education, de Capacitation et de Technologie Paysannes du Paraguay ; Joël Troncos et Omara Peña ainsi que Anyi Días, Enrique Rivera et Mónica Rubinos du Pérou.

Ce travail opte méthodologiquement pour « laisser parler les expériences » (Flick, 2004), qui sont énoncées à travers des rapports qui décrivent aussi les réalités et les contextes des territoires spécifiques. Ce sont des expériences éducatives liées aux apprentissages sociaux partagés par les acteurs, et qui ont acquis une signification sociale pour la vie des participants, de leurs familles et de leurs communautés.

Dans cette perspective, le développement des connaissances s'insère dans une dynamique d'action/participation/implication culturelle (Crespo, 2005).

La recherche a utilisé les textes, les données et les références de contexte, et en extrait des descripteurs, des caractéristiques et dimensionne ces réalités.

Les critères centraux et les dimensions qui ont guidé la démarche de systématisation ont répondu à l'intérêt du Projet Jeunes Ruraux et ont été organisés par l'équipe de systématisation afin de permettre une vision comparative de l'ensemble des expériences des cinq pays. La définition de ces critères avait, en même temps, l'objectif pratique d'étayer la sélection des expériences au sein de la cartographie nationale réalisée dans les pays respectifs.

Le tableau 1 présente les critères établis pour la systématisation : adaptation du référentiel de formation, apports méthodologiques, pertinence et pérennité, qui se déclinent en 16 dimensions.

Tableau 1 : Critères et dimensions d'analyse des expériences

Critères	Dimensions	
Adaptation du référentiel de formation	1) Mettre l'accent sur le renforcement des capacités	Basé sur les jeunes ruraux
	2) Conceptions pédagogiques	Qui comprennent des composantes alternatives et/ou novantes
	3) Référentiel de formation	Qui facilitent la multifonctionnalité et la pluriactivité.
	4) Méthodologie/contenu	Qui dialoguent avec des savoir-faire locaux
Apports méthodologiques	5) Modalités flexibles	En fonction de la diversité de contextes, conditions y niveaux
	6) Processus formatifs	Appliqués au contexte local
	7) Ressources pédagogiques	En fonction de l'usage et du type de ressource utilisée
	8) Accompagnement pédagogique	Stratégies o mécanismes mis en place

Critères	Dimensions	
Pertinence	9) Besoins de formation.	Qui répondent aux besoins spécifiques des jeunes ruraux
	10) Employabilité (emploi, travail indépendant).	Qui contribuent à l'employabilité
	11) Diversité culturelle et linguistique.	Qui comprennent ces dimensions
	12) Pertinence environnementale	Qui comprennent cette dimension
	13) Axes productifs et besoins du contexte	Qu'ils interagissent avec les axes productifs du territoire et les besoins du contexte social.
Durabilité	14) Effets et résultats obtenus	En fonction du développement rural
	15) Continuité	Assister à la formation des formateurs et des dirigeants
	16) Financement	Coût-bénéfice

Source : Proposition technique convenue entre CENAISE et AVSF.
Élaboration propre.

Dans ce contexte et avec ces critères et dimensions, le grand défi de la systématisation a été de saisir ce qui est significatif et commun dans les expériences sélectionnées de formation technique et professionnelle pour soutenir les jeunes ruraux, en fonction de l'intérêt du Projet Jeunes Ruraux.

2. IDENTIFICATION DES EXPERIENCES

Dans ce premier bloc, l'approche descriptive cherche à tracer le profil des expériences éducatives en fonction des critères suivants : identification, localisation, offre éducative, acteurs et périmètre.

2.1. Expériences sélectionnées

Dix-huit expériences éducatives ont été sélectionnées pour cette systématisation : 5 en Bolivie, 5 en Colombie, 5 au Pérou, 2 au Paraguay et 1 en Équateur⁴², comme on peut le voir dans le tableau 2.

⁴² En Equateur, dans l'intérêt des objectifs du Projet Jeunes Ruraux, une proposition de construction participative d'un projet éducatif a été sélectionnée sur le territoire, qui est en phase de conception et n'a pas encore commencé sa mise en œuvre ; par conséquent, il aura un traitement spécial dans la présente étude.

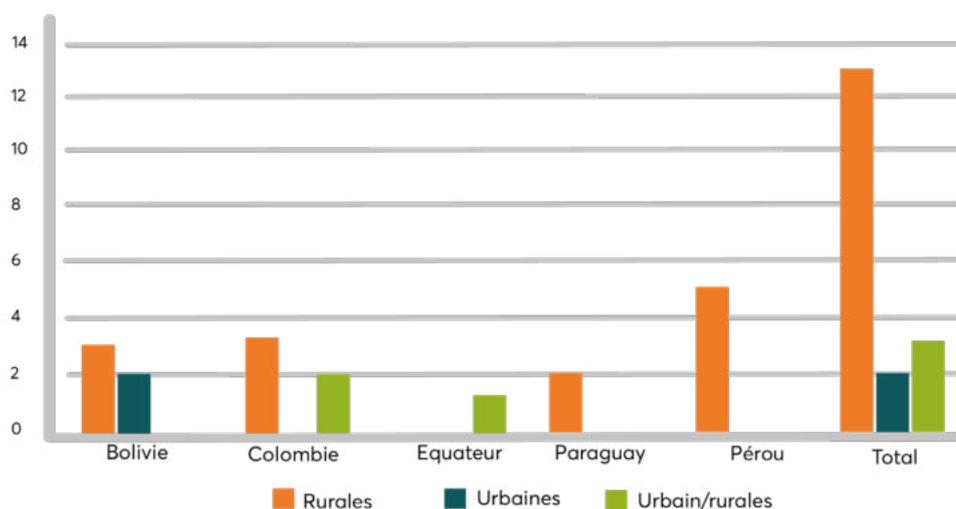
Tableau 2 : Expériences par pays

N.º	Pays et Expériences analysées
BOLIVIE	
1	Baccalauréat semi-présentiel pour travailleuses domestiques salariées
2	UNIBOL TK. Université Indigène Bolivienne Tupak Katari, Warisata.
3	Propositions de formation apicole complète.
4	CETHA-Emborozú. Expériences de formations du Centre d'Education Alternative et Université Alternative.
5	Manq'a. Formation technique en agriculture agroécologique urbaine et périurbaine.
COLOMBIE	
6	Université dans la Campagne. Technicien professionnel en Production de Café de l'Université de Caldas.
7	SENA. Programme de Technologie en Gestion des Entreprises Agricoles.
8	Projet Utopie. Licence Universitaire en Génie Agronomique.
9	Uniminuto. Programme d'Ingénierie Agroécologique de la Corporation Universitaire Minute de Dieu.
10	CINOC. Technicien Professionnel en Production Forestière par Cycles Propédeutiques.
ECUADOR	
11	Baccalauréat Technique en Agroécologie et Ecotourisme pour la Communauté Nord Centrale, de la Municipalité Métropolitaine de Quito.
PARAGUAY	
12	Ecole agroécologique de Pirapey. Itapua. CECTEC.
13	École agroécologique d'Ybytymi. Caazapa. CECTEC.
PERÚ	
14	Centre de Formation Binational Catamayo-Chira (Sullana).
15	CETPRO CIPCA Loyola, Centre de Formation Technique Productive Loyola-Piura.
16	Foi et Joie 57 CEFOP Trujillo. Stratégie formative d'articulation de l'Enseignement Technologique Supérieur avec l'Enseignement Technique Productif.
17	CETPRO Jésus Ouvrier. Centre Technique Productif Jesús Ouvrier.
18	Horizons, Programme Secondaire Rural, UNESCO.

2.2. Lieu et destinataires

La figure 1 permet d'identifier la localisation des expériences selon le territoire : rural, urbain et urbain-rural.

Figure 1. Expériences par pays selon les zones rurales, urbaines et urbain-rurales



Source : Rapports des consultants nationaux.

Élaboration propre.

La plupart des expériences (13 sur 18) sont localisées en zone rurale ; 2 desservent un public cible de l'aire urbaine ; et, 3 correspondent au type urbain/rural car elles interviennent dans les deux zones.

2.3. Diversité de l'offre de formation

Les informations sur l'offre de formation des différentes expériences sont détaillées en fonction du type, du niveau et de la modalité.

En **Bolivie**, l'offre se situe majoritairement au niveau technique et présente une offre large et diversifiée, qui va de l'enseignement communautaire non formel, passant par l'enseignement secondaire formel, à l'offre de niveau technique de base et supérieur.

En **Colombie**, toutes les expériences se situent au niveau de l'enseignement supérieur, qui fonctionne sous la régulation de l'État. Trois d'entre elles correspondent au niveau technique ou technologique et deux correspondent à des diplômes de premier cycle en génie agronomique (projet Utopía) et en génie agroécologique (Uniminuto). Celles qui correspondent au niveau technologique offrent des opportunités de qualification technique aux étudiants de niveau intermédiaire, ainsi, l'Université de la Campagne cherche à s'adapter à la condition de la jeunesse rurale, offrant à ceux qui sont dans leurs 10^e et 11^e années de secondaire, la possibilité de poursuivre une formation technique en parallèle et atteindre le niveau technologique avec une année d'études supplémentaire. L'offre officielle du Service National d'Apprentissage (SENA), quant à elle, propose le double diplôme, permettant aux élèves de l'Enseignement Secondaire d'obtenir leur diplôme avec 2 accréditations, en tant que bacheliers et techniciens du SENA.

Au **Paraguay**, les deux expériences correspondent aux écoles agroécologiques CECTEC, qui font partie de la politique d'Education Agraire, régie par le Ministère de l'Agriculture et de l'Élevage (MAG), et qui inclut dans son offre de formation la modalité d'éducation formelle et non formelle.

Au **Pérou**, les expériences, similaires au Paraguay, sont des programmes spécifiquement orientés et adaptés au secteur rural, avec des offres techniques et des niveaux qui oscillent entre le secondaire technique et le niveau technique supérieur, y compris le niveau d'assistant technique.

Trois aspects ressortent par rapport à l'offre. En premier lieu, la plupart des offres de formation analysées dans les cinq pays sont orientées et adaptées au milieu rural, même si plusieurs peuvent avoir des publics issus de l'espace urbain, notamment celles qui ont une portée nationale, comme on le verra plus loin.

Deuxièmement, par rapport aux niveaux de formation, les expériences montrent une grande diversité : offres non formelles et communautaires, comme dans le cas de la Bolivie ; offres de formation technique professionnelle et de lycée en Bolivie, en Équateur, et au Pérou et au Paraguay ; des offres de formation technique de niveau moyen et supérieur (Equateur, Pérou et Paraguay) ; et des offres formelles de niveau universitaire, comme c'est le cas de toutes celles de la Colombie et d'une de la Bolivie.

Troisièmement, en ce qui concerne les modalités de formation, on observe également une grande diversité qui tente de répondre aux différentes demandes et besoins des populations rurales. Ainsi, les expériences du Pérou envisagent diverses modalités combinées : duales et alternées, régulières et itinérantes. Dans ce même pays, l'offre d'articulation pédagogique au niveau Secondaire-CETPRO-Institut Technologique Supérieur se distingue également par deux expériences qui offrent des opportunités de transférabilité et de continuité des études. D'autre part, il présente des modalités de stage spécifiques et innovantes, offertes par le Centre Binational au Pérou, le projet Utopía en Colombie et le CECTEC au Paraguay.

2.4. Acteurs : gestion et accompagnement des expériences

Dans chaque pays, on observe une configuration particulière du rôle, de la participation ou de l'articulation des différents acteurs sociaux dans la gestion et la valorisation des expériences. Ces caractéristiques sont mieux appréhendées dans le cadre du modèle de développement et de la structure socio-économique et politique actuelle, ainsi que des spécificités des territoires et du type d'institutions ou d'organisations sociales qui promeuvent ou parrainent l'expérience.

Il est important de souligner que dans toutes les expériences analysées, il y a des contributions, de nature différente, de multiples acteurs impliqués, à travers des alliances, la cogestion et la participation, avec des responsabilités et des fonctions spécifiques.

La **Bolivie** présente un menu diversifié concernant la modalité de gestion juridique et institutionnelle des offres alternatives de formation rurale : deux programmes privés (innovants) ; deux cas d'organisations sociales financées par la coopération internationale (européenne) et un cas d'institution publique administrée par l'Organisation des Peuples Indigènes.

Ici, la présence de l'État s'affiche comme responsable de l'éducation publique et régulateur de l'offre. Parallèlement, le rôle moteur des organisations sociales (autochtones, paysannes, ouvrières) au niveau national (UNIBOL TK) ou départemental (Cochabamba, Santa Cruz et Tarija) est notoire. La coopération internationale, quant à elle, accompagne et promeut les projets à impact territorial (Lycée semi présentiel et Propositions de formation apicole).

La **Colombie** propose des expériences de formation, de parrainage et d'articulation de divers acteurs institutionnels, parmi lesquels se distinguent les entreprises privées qui assume un rôle protagonique, comme c'est le cas du prototype de l'Université de la Campagne parrainé par la Fédération Nationale des Caféculteurs. Parallèlement, les congrégations religieuses interviennent dans l'offre éducative de niveau supérieur (Projet Utopia et Programme Uniminuto). Il y a aussi l'offre très large de l'Etat à travers le SENA⁴³ ou l'offre régionale du CINOC.

Dans ce pays, les articulations entre les entités de promotion, les sponsors et les partenaires sont remarquables, en particulier le programme de l'Université de la Campagne de la Fédération Nationale des Caféculteurs, qui propose la stratégie éducative et pédagogique de Nouvelle École, l'une des majeures réussites éducatives en milieu rural en Colombie ; et qui s'est étendue à plusieurs pays d'Amérique latine. Cette expérience fonctionne en alliance avec des universités (U. de Caldas, U. Manizales et U. Católica), le gouvernement départemental de Caldas, les autorités municipales, la centrale hydroélectrique de Caldas, des entreprises, la Banque agraire et des instituts tels que CINOC (Patiño, 2021). Le cas du SENA est significatif puisqu'il compte actuellement plus de 3 600 alliances à travers le pays, signées avec des maires, des gouverneurs, des entreprises et des institutions gouvernementales et universitaires. Le projet Utopia bénéficie également du soutien d'entreprises privées, de particuliers et de l'État lui-même (par le biais de bourses), qui contribuent à la durabilité.

Dans le cas de l'**Équateur**, l'expérience de construction du Baccalauréat Technique, Agroécologique et Écotouristique de l'Unité Éducative Alfredo Pérez Guerrero est innovante car elle associe un Gouvernement Autonome Décentralisé (GAD) - en l'occurrence la Municipalité de Quito-, l'Association du Centre-Nord des paroisses du District Métropolitain de Quito (DMQ), une organisation territoriale d'élus locaux, et la coopération internationale représentée par AVSF, en plus des organisations sociales et des établissements d'enseignement de ce territoire.

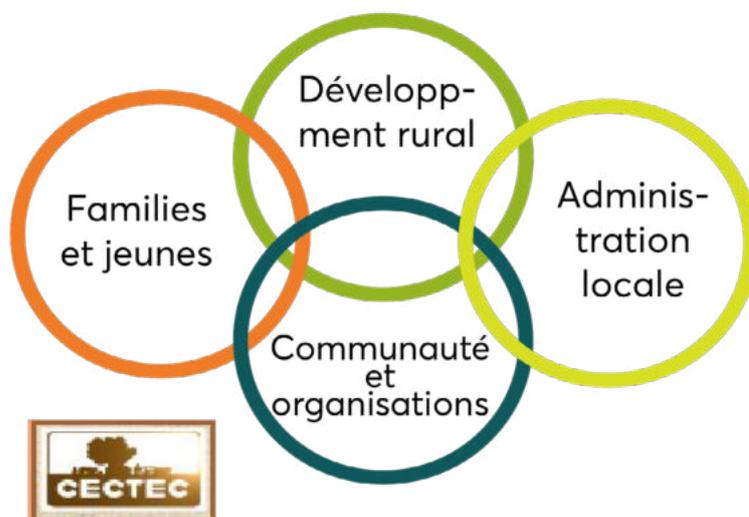
Au **Paraguay** (CECTEC, 2021a), les Ecoles Agricoles sont présentes dans les zones rurales sous la direction du MAG⁴⁴ en alliance avec les gouvernements, les organisations nationales telles que la FECAPP, les organisations spécialisées telles que la CECTEC, les congrégations religieuses, entre autres. La figure 2 montre ces articulations.

⁴³ Le Service National d'Apprentissage (SENA) est une entité publique en Colombie, avec plus de six décennies, qui a été créée par le décret-loi 118, le 21 juin 1957. Depuis l'an 2000, il a donné la priorité à l'esprit d'entreprise, à l'innovation technologique, à la culture de la qualité, la normalisation, la certification des compétences de la main-d'œuvre et le service public de l'emploi. En 2014, elle comptait 9,8 millions d'étudiants avec une offre en Licence (Techniciens et technologies) et en Master (Approfondissement technique et Spécialisation Technologique).

⁴⁴ L'une des principales fonctions du MAG est de soutenir le secteur agricole en général et l'agriculture familiale paysanne en particulier. Une stratégie importante du MAG a été la formation de techniciens de gestion intermédiaire pour le terrain, la promotion de la création d'Ecoles Publiques Agricoles et l'encouragement et le soutien de la participation des congrégations religieuses et des institutions privées pour l'ouverture d'écoles et de centres agricoles d'éducation et de formation professionnelle. (CECTEC, 2021a).

Figure 2. Articulations des acteurs impliqués dans les expériences sélectionnées au Paraguay

Acteurs impliqués dans les expériences:



Tiré de CECTEC (2021b).

Au **Pérou**, la modalité de gestion prédominante est mixte entre intervention privée et publique. Les expériences de CETPRO CIPCA Loyola à Piura, Foi et Joie 57 CEFOP à Trujillo et CETPRO Jesús Ouvrier à Quispicanchis - Cusco, sont gérées par des institutions de la société civile, dirigées par des communautés religieuses, qui ont des accords avec des institutions publiques. Ces communautés religieuses ont une longue histoire (entre deux et quatre décennies) de provision de services sociaux pour les populations rurales et une vaste expérience dans la formation technique.

Le Centre Binational, pour sa part, est passé sous gestion publique en 2021. Alors que le Programme Horizons de Secondaire Rurale est une expérience promue par le Bureau de l'UNESCO au Pérou, en étroite relation avec l'État (Ministère de l'Éducation) et les organisations de la société civile.⁴⁵

Une caractéristique importante des expériences du Pérou est son insertion territoriale et son articulation avec les communautés, les organisations de producteurs et/ou les entreprises locales. Ainsi, le Centre Binational coopère avec les organisations du secteur agricole, les coopératives et les entreprises agricoles. De même, le CETPRO CIPCA Loyola avec les organisations de producteurs du territoire nordique de Piura, à travers des accords et des alliances. Pour sa part, l'expérience de Foi et Joie 57 CEFOP Trujillo travaille en alliance avec des entreprises et des coopératives.

2.5. La portée des expériences

La plupart des expériences analysées ont une portée régionale, peu s'étendent au niveau national.

⁴⁵ Le programme Horizons travaille en alliance avec ses partenaires régionaux CIPCA à Piura, Tasa à Ayacucho, Foi et Joie à Cusco et le Vicariat Francisco Javier Jaén à Amazonas. Par ailleurs, dans les zones d'intervention, le programme s'articule avec le CETPRO et les Instituts Supérieurs Technologiques (ISTP).

En **Bolivie**, trois d'entre elles ont un périmètre territorial bien défini, et fonctionnent dans le cadre de territoires municipaux, les périmètres des communautés paysannes ou encore l'aire d'influence des organisations de producteurs paysans. UNIBOL TK travaille dans trois unités académiques situées dans un nombre similaire de communautés, au sein d'une municipalité (Quintanilla, 2021). Les propositions globales de formation apicole fonctionnent dans le cadre de trois organisations de producteurs paysans, à portée départementale. Parallèlement, l'expérience de CETHA Emborozú s'étend à 60 communautés dans quatre provinces (Avilés, Cercado, O'Connor et Arce) du département de Tarija, à l'extrême sud de la Bolivie (Gamboa, 2021). Les deux expériences urbaines ont également un caractère territorialement circonscrit car elles opèrent avec des groupes de bénéficiaires issus de zones localisées, comme c'est le cas du Bacalauréat pour les femmes salariées domestiques et l'expérience de Manq'a.

En **Colombie**, trois expériences se situent dans des contextes territoriaux spécifiquement ruraux: l'Université de la Campagne, le Projet Utopía et le CINOC ; tandis que les deux autres: SENA et Uniminuto, en raison de leur nature institutionnelle, ont une portée nationale, avec un large menu d'offres de formation, y compris certains cours à orientation rurale et qui ont été sélectionnés dans le rapport de ce pays (Patiño, 2021).

Le SENA compte actuellement 267 centres de formation et 362 salles de classe mobiles qui parcourent le pays pour transmettre des connaissances dans les coins les plus reculés de la Colombie (Patiño, 2021). De même, Uniminuto est l'une des plus grandes universités privées de Colombie, en termes de couverture nationale.

L'expérience de l'Équateur est conçue pour répondre aux demandes et aux besoins du territoire de la Communauté des paroisses de la zone centre-nord du DMQ, même si, en raison de sa nature formelle au sein du système éducatif, elle pourrait étendre son offre aux étudiants d'autres territoires proches de la zone métropolitaine.

Au **Paraguay**, les écoles agroécologiques CECTEC ont une orientation territoriale et contribuent à la formation des ressources humaines et professionnelles pour les zones rurales, à travers l'éducation primaire et technique des jeunes paysans et des hommes et femmes autochtones des zones rurales, en particulier ceux qui ne peuvent pas accéder à l'éducation formelle ou qui ont abandonné leurs études. (CECTEC, 2021a).

Au **Pérou**, toutes les expériences ont une portée majoritairement locale et régionale, et répondent à une approche territoriale. Dans le cas d'Horizons, bien qu'il s'agisse d'un programme national, parrainé par l'État, son intervention et son incidence opèrent dans des contextes territoriaux ruraux.

3. ASPECTS DU REFERENTIEL DE FORMATION ET PÉDAGOGIQUES

Dans cette partie on se centrera sur deux critères principaux : l'adaptation du référentiel de formation et les apports méthodologiques en termes de pratiques d'enseignement. Le premier identifie les approches éducatives, les caractéristiques alternatives et/ou innovantes qui se distinguent dans leurs conceptions pédagogiques, ainsi que l'apport des référentiels de formation basés sur leur adaptation et leur flexibilité pour faciliter la multifonctionnalité et/ou la pluriactivité des jeunes et ruraux.

Le deuxième critère référé aux pratiques pédagogiques aborde les dimensions du dialogue avec les savoirs locaux et/ou ancestraux, les modalités flexibles basées sur les conditions de vie des jeunes ruraux, les processus de formation appliqués au contexte local, l'utilisation des ressources didactiques et l'accompagnement pédagogique.

3.1. Adaptation des référentiels de formation

Les formulations des référentiels de formation montrent des signes d'adaptation aux conditions et aux besoins des populations des territoires ruraux, en particulier des jeunes. Ce sont des propositions pédagogiques et didactiques qui sélectionnent et organisent de manière flexible les connaissances techniques et sociales spécialisées, dans le cadre des prescriptions légales en vigueur, en les contextualisant et en les adaptant aux besoins des territoires.

3.1.1. Les programmes éducatifs

L'analyse référentiels de formation montre l'effort d'adaptation aux contextes territoriaux, ruraux dans la plupart des cas, qui donne une valeur particulière à ces offres puisqu'elles sont une référence pour le plaidoyer en faveur de formations pertinentes pour les jeunes ruraux. Ensuite, les aspects particuliers et communs sont passés en revue par rapport à l'approche des référentiels de formation.

En **Bolivie**, il existe des référentiels de formation avec différentes modalités de formation de niveau et de portée différenciés, adaptées aux conditions et besoins spécifiques de certaines populations ou secteurs sociaux. Deux propositions avec une modalité d'éducation non formelle ont été spécifiquement conçues pour les jeunes et avec une attention à la pluriactivité : d'une part, la proposition complète de formation apicole qui a un programme modulaire destiné aux jeunes agriculteurs, hommes et femmes, liés aux organisations de producteurs de trois départements, pour le renforcement des capacités dans le cadre de l'économie sociale et solidaire (Gamboa, 2021). D'autre part, la conception du référentiel de formation pour former un profil de technicien de base en agriculture agroécologique urbaine et périurbaine, dans l'expérience de Manq'a, visant la formation par compétences des jeunes urbains en conditions de vulnérabilité sociale et économique, dans le cadre de la construction de dynamiques économiques autour du système alimentaire local (Manq'a, 2021).

Dans ce contexte, notre attention a été particulièrement attirée par l'exercice systémique d'adaptation des référentiels de formation réalisée pour la conception du Baccalauréat semi-présentiel, adapté du référentiel de formation officiel de l'Éducation des Personnes Jeunes et Adultes (EPJA), basé sur les besoins, l'amélioration de la qualité de vie et les conditions de travail décent pour les travailleurs domestiques urbains (Quintanilla, 2021).

De même, les deux propositions de formation de niveau supérieur offrent des spécialisations productives, contextualisées dans la culture et les aspirations socio-économiques de populations spécifiques. UNIBOL TK, fondée en 2008, s'est définie comme « *une institution d'enseignement supérieur de référence qui forme des professionnels avec leur propre identité culturelle, avec une vocation productive et communautaire, qui rend effectifs les droits de la communauté en harmonie avec la terre mère, unissant les traditions ancestrales avec la connaissance occidentale* » (Quintanilla, 2021, p.39)

Alors que la proposition d'éducation alternative du CETHA Emborozú, fondée en 1993 au service du peuple indigène Aymara, dans les communautés paysannes du sud de la Bolivie, se déclare comme « *un centre d'éducation alternative, qui offre une formation complète (technique, humaniste et agricole) aux jeunes et adultes ruraux aux ressources limitées. L'offre est conçue en fonction des besoins, des intérêts et des problèmes du territoire, afin d'offrir des opportunités d'améliorer la qualité de vie des familles paysannes* » (Gamboa, 2021, p.17).

En **Colombie**, deux expériences proposent des réponses de formation spécifiquement adaptées aux jeunes ruraux selon l'approche par compétences, avec des spécialités productives et des dimensions de formation à caractère social et personnel : 1°) l'Université de la Campagne, qui propose le programme technique en production de café et favorise l'accès des jeunes ruraux à l'enseignement supérieur aux niveaux technique et technologique, basé sur le modèle pédagogique de la Nouvelle Ecole et, 2°) le Projet Utopia, qui propose une éducation humaniste complète pour les jeunes des secteurs ruraux à ressources économiques limitées affectés par la violence, la pauvreté, l'éducation de mauvaise qualité et l'exclusion sociale.

Une caractéristique importante de ces expériences, ainsi que celles de la Bolivie (UNIBOL-TK et CETHA Emborozú), réside dans le fait que « ce sont les universités qui abordent les contextes ruraux dans lesquels les jeunes vivent et/ou étudient, facilitant leur l'accès et/ou la permanence dans l'enseignement supérieur, ce qui favorise l'installation des jeunes à la campagne ». (Patiño, 2021, p.10).

De leur côté, deux offres colombiennes d'envergure nationale visent à répondre aux besoins du secteur des entreprises afin « d'augmenter la productivité », dans le cas du SENA, ou de promouvoir « l'entrepreneuriat », conjugué à l'amélioration de la productivité, dans le cas d'Ingénierie Agroécologique à l'Université Uniminuto. Ce sont des offres de référentiels de formation dans lesquelles l'accent est mis sur le transfert de connaissances techniques professionnalisantes (Patiño, 2021).

Le **Pérou** et le **Paraguay**, pour leur part, présentent des programmes de formation axés sur les territoires ruraux et proposent des propositions de référentiels de formation pour les personnes cibles dans des contextes sociaux différenciés. De la même façon, l'offre colombienne de formation de Technicien Professionnel en Production Forestière par Cycles Préparatoires, du CINOC, est ancrée au contexte et offre une spécialisation en agroforesterie.

Au **Paraguay**, les expériences du Centre Agroécologique d'Itapúa et de l'École Agroécologique de Tava'i font partie de l'offre du CECTEC (2021a, p.3), avec une longue histoire institutionnelle, qui propose une « éducation alternative et complète pour un public de jeunes paysans -hommes et femmes- des communautés, afin de développer des actions dans le domaine de l'éducation, de la formation et de l'organisation susceptibles de modifier les pratiques sociales et les alternatives d'emploi » (CECTEC, 2021a, p.9)⁴⁶

⁴⁶ L'Education Agricole dans le pays est en charge du MAG : il vise la formation d'hommes et de femmes, qui, selon leur potentiel, se qualifient professionnellement dans le milieu rural, pour participer pleinement par leur travail au développement productif du secteur, avec critères de compétitivité, de durabilité technique, économique et environnementale afin d'améliorer leur qualité de vie, leur environnement local, national et régional. (MAG, 2021).

Le CETPRO CIPCA Loyola présente un programme de formation modulaire actualisé et pertinent qui est revu et mis à jour annuellement, « en tenant compte pour ce processus du Catalogue National des Offres de Formation (CNOF) et de la demande de main-d'œuvre proposée par le Ministère du Travail et les secteurs d'activité et services de l'espace local et régional » (Troncos et Peña, 2021, p.18). Le CIPCA, est une institution de plus de 30 ans, au service de la population économiquement active de la région (entre 15 et 60 ans), à travers une offre d'enseignement technique productif, « dans le but d'améliorer les conditions d'employabilité et les opportunités de placement dans des conditions décentes pour les jeunes et les adultes, en particulier ceux qui se trouvent dans des conditions de plus grande vulnérabilité en raison de la pauvreté, de la ruralité, du risque social, du sexe et du handicap » (Troncos et Peña, 2021, p.12).

Pour sa part, Foi et Joie 57 CEFOP Trujillo, avec 23 ans d'expérience, se concentre sur les populations âgées de 14 à 40 ans, offrant un enseignement technique productif et un enseignement supérieur dans le cadre du continuum éducatif, basé sur les compétences professionnelles exigées par le marché de l'emploi⁴⁷: agriculture côtière (assistant technique), production agricole (technicien et professionnel technique). (Troncos et Peña, 2021, p.23). Pour sa part, CETPRO Jesús Ouvrier, avec 49 ans d'expérience, dispose d'un large éventail de formations axées sur le système de production et les services en montagne de la région de Cusco. Le Programme Secondaire Rural, Horizons, créé en 2018, se concentre sur les adolescents des écoles secondaires publiques en milieu rural, afin qu'ils puissent mettre en œuvre leurs projets de vie et se consacrer à des activités liées au développement de leurs communautés ou en dehors de leur localité sans perdre leur identité.

3.1.2. Conceptions pédagogiques alternatives ou innovantes

L'analyse des expériences montre des contributions importantes dans le développement de stratégies pédagogiques alternatives et innovantes afin d'influencer des transformations intégrales dans les trajectoires des jeunes ruraux.

En **Bolivie**, il existe des propositions de formation aux dimensions innovantes, en raison de leur adaptation à divers sujets et territoires. Ainsi, CETHA Emborozú met en œuvre une stratégie de formation avec des sous-centres et des groupes d'étude, articulant un réseau de formation permanent dans 60 communautés et cherchant un impact direct sur le développement économique du territoire « (...) à travers la génération de connaissances techniques pour le développement d'entreprises économiques productives qui dynamisent l'économie locale » (Gamboa, 2021, p.17). De son côté, les méthodologies du modèle Manq'a se projettent vers la formation technique des jeunes en situation de vulnérabilité sociale dans le domaine de l'agriculture urbaine et périurbaine, comme seconde phase d'un programme qui opère 10 écoles de cuisine pour des jeunes urbains.

⁴⁷ Adresse consultée: Nous (fya 57 cefop.edu.pe)

En **Colombie**, on souligne la proposition innovante pour les jeunes de l'Université de la Campagne, qui comprend le modèle pédagogique de la Nouvelle Ecole, adapté au niveau technico-professionnel et technologique (T&T). Ce modèle a été reconnu comme une innovation sociale démontrée avec un fort impact dans l'amélioration de la qualité de l'éducation, basée sur des pédagogies actives, un enseignement personnalisé et la création de liens avec la communauté. Son programme de formation technique professionnelle en production de café est développé dans un contexte rural et s'articule avec l'enseignement secondaire dans un modèle associatif (Patiño, 2021, p. 8).

Le projet Utopia développe un modèle d'éducation des jeunes ruraux pour la paix et l'après-conflit, avec une proposition alternative pour la réinvention de la Colombie agricole. Les jeunes étudiants vivent en permanence là où ils reçoivent leur formation académique, ils disposent des moyens physiques et technologiques nécessaires, ils partagent la nourriture, le sport et savourent le don de la fraternité, transformant le campus en un véritable « laboratoire de paix ». (Patiño, 2021, p.27).

Au **Paraguay**, les deux expériences mettent en œuvre le système d'alternance, où les jeunes combinent 15 jours de cours pratiques en centre et 15 jours dans leur ferme familiale. Cette modalité permet de relier l'école à la réalité rurale et d'éduquer pour l'insertion et l'enracinement dans leurs familles et leurs communautés. Il offre l'avantage d'une éducation et d'une formation intensive et permet en même temps de relier le contenu des études à la réalité des familles et de leurs exploitations. Il est basé sur la méthodologie d'apprentissage par la pratique (pratique - théorie - pratique) et donne la priorité à l'apprentissage par rapport à l'enseignement (CECTEC, 2021, p. 9).

Le **Pérou** propose des contributions en termes de conceptions pédagogiques appliquées aux contextes ruraux. La formulation de réponses de formation complètes et articulées aux exigences du développement régional se démarquent, comme c'est le cas du CIPCA à Piura, qui reçoit l'appui technique du programme Horizons.

Le Centre Binational développe des processus d'innovation technologique, articulant le référentiel de formation pour l'innovation au secteur productif. Par exemple, on peut citer l'introduction de nouvelles cultures (à Piura, myrtilles), l'utilisation de nouvelles technologies (systèmes d'irrigation, séchage du cacao), la bonne utilisation des ressources naturelles (utilisation de l'énergie solaire pour installer un système d'irrigation). De plus, il favorise l'exécution de projets d'innovation avec des fonds compétitifs, les mêmes qui sont articulés au programme et développés avec la participation des étudiants (Troncos et Peña, 2021, p.20).

Le CETPRO CIPCA Loyola, de son côté, a marqué un tournant dans sa politique institutionnelle et ses processus d'innovation technologique, en réponse aux défis actuels, ouvrant la voie à de nouvelles approches directrices telles que les systèmes alimentaires durables :

En tant qu'institution qui forme des Assistants Techniques, nous considérons que dans le passé nos efforts se sont concentrés sur la promotion de la production agricole pour produire plus de nourriture. Les défis actuels, y compris le changement climatique, nécessitent une nouvelle approche et une nouvelle prise de décision au niveau de la politique éducative. Cela implique d'évoluer vers des systèmes alimentaires plus durables, des systèmes alimentaires qui produisent plus, avec un moindre coût environnemental. (Troncos et Peña, 2021, p.12).

Tout aussi significative est la contribution de Foi et Joie 57 CEFOP Trujillo, par rapport à l'articulation de l'Enseignement Technique Productif (entre ses deux cycles) avec l'Enseignement Supérieur Technologique. Cette proposition est travaillée depuis 2008 pour le compte du Ministère de l'Éducation. Le but de l'articulation est de rendre viable le processus de transférabilité des étudiants vers les études supérieures. L'axe de cette articulation est le plan d'étude (Troncos et Peña, 2021, p.23). Dans le même ordre d'idées, le CETPRO CIPCA Loyola de Piura promeut depuis 2019 un processus expérimental d'articulation de la formation technique pour apporter une réponse globale et articulée aux exigences du développement régional avec un processus de passage de niveau et d'articulation de la formation qui répond aux politiques éducatives de la région et du pays dans un nouveau cadre normatif et programmatique.

Plusieurs thèmes communs se dégagent des informations recueillies dans les expériences analysées, notamment associés à : l'attention à la qualité de vie des populations participantes, la promotion de la productivité, le développement du territoire, thèmes qui sont approfondis dans le dernier chapitre de ce document, pour montrer les coïncidences, les spécificités et les dilemmes dans les conceptions pédagogiques.

3.1.3. Référentiels de formation

La conception des programmes d'études des expériences analysées montre également des diversités et des coïncidences entre les pays.

Les programmes de la **Bolivie** offrent des possibilités de formation flexibles, ouvertes au travail multifonctionnel et à la multiactivité pour les jeunes des zones rurales. UNIBOL TK présente des programmes plus structurés à travers des carrières dans l'agronomie de l'Altiplano, l'industrie alimentaire, l'industrie textile, la science vétérinaire et la zootechnie (Quintanilla, 2021). Pour sa part, la formation modulaire apicole « développe un programme d'études pour renforcer les capacités de gestion organisationnelle et le développement d'entreprises économiques productives, en équilibre avec l'environnement, compte tenu du potentiel productif du territoire » (Gamboa, 2021, p.10).

Un échantillon de la diversification et de la flexibilité constitue la proposition de CETHA Emborozú, structurée en quatre lignes de formation, qui sont mises en œuvre dans des ateliers annuels de spécialités techniques et de spécialités humanistes, selon le détail indiqué dans le tableau 3.

Tableau 3. Lignes de formation proposées par le CETHA Emborozú, Bolivie.

Lignes	Domaines
1) Education communautaire	Alphabétisation, post-alphabétisation, enseignement Primaire complet pour Adultes. Formation au niveau des opérateurs qualifiés dans les techniques de : alimentation, agriculture, animatrices petite enfance et autres dans les communautés elles-mêmes.
2) Capacitation technique	Formation technique artisanale, professionnelle et agricole au niveau d'assistant technique dans le centre.
3) Formation humanistique	Formation de Bacheliers Humanistes, en modalités mixtes et présentielles.
4) Spécialisation a un niveau technique	Spécialités agricoles, mécanique rurale, nutrition et menuiserie.

Source : Gamboa 2021, p. 18.
Élaboration propre.

En outre, il propose une formation technique supérieure diplômante en agriculture de trois ans, avec l'aval de l'Université Catholique Bolivienne. Dans le cadre de la formation humaniste, la proposition de formation actuelle comprend les niveaux d'apprentissage séparés par tranches d'âge : apprentissage élémentaire (âge minimum 15 ans) ; apprentissage avancé (âge minimum 16 ans); apprentissage appliqué (âge minimum 17 ans) ; l'apprentissage complémentaire (âge minimum 18 ans) et l'apprentissage spécialisé (âge minimum 18 ans)⁴⁸. Le CETHA Emborozú propose également des spécialités techniques, selon le tableau 4 (Gamboa, 2021) :

Tableau 4. Spécialités techniques pour la pluriactivité du CETHA Emborozú (Bolivie)

Niveau technique de base à technique moyen	Bacheliers issus des zones rurales (et de l'éducation humaniste)
a) Apiculture	a) Apiculture
b) Fruiticulture	b) Horticulture et culture fruitière
c) Mécanique industrielle	c) Mécanique industrielle
d) Menuiserie industrielle	d) Menuiserie industrielle
e) Gastronomie – alimentation	e) Gastronomie – alimentation
f) Comptabilité	
	g) Vétérinaire et élevage
	h) Floriculture
	i) Confection textile
	j) Systèmes informatiques

Source : Gamboa 2021, pages 18-19.

Élaboration propre.

Enfin, dans le cas de Manq'a, un aspect à souligner dans son modèle de formation est la pratique qui est à la base de la formation par compétences.

En **Colombie**, l'enseignement technique, professionnel et technologique fait partie du système d'enseignement supérieur, qui est structuré conformément aux directives du Ministère de l'Éducation nationale et aux réglementations établies par l'État⁴⁹ sur la base du contrôle de la « qualité des programmes académiques ». Par conséquent, « (...) la composante du référentiel de formation de tout programme académique d'enseignement supérieur en Colombie suit les normes dictées par l'État et n'obéit pas aux élaborations et aux conceptualisations des institutions, bien que celles-ci puissent influencer en partie, car elles sont relativement autonomes dans leurs philosophies et leurs approches institutionnelles, ce qui peut se refléter dans les programmes académiques particuliers » (Patiño, 2021, p. 7)

⁴⁸ Il se conclut par le baccalauréat ou formation humaniste, avec des composantes spécifiques.

⁴⁹ Dans le décret 1095 de 2010, deux composantes présentent un intérêt par rapport à la question de la multifonctionnalité : « l'interdisciplinarité » et les « stratégies de flexibilité » pour le développement du programme (Patiño, 2021, p.5).

D'après l'expérience de l'Université de la Campagne, le programme technique professionnel en production de café, « accrédité de haute qualité » présente une proposition du référentiel de formation multidisciplinaire⁵⁰ axée sur la formation de compétences orientées vers l'entrepreneuriat, la connaissance et l'adaptation aux défis et opportunités observés au niveau local, et dans les contextes régional et national. Il propose des scénarios pour les enfants et les jeunes ruraux pour développer des compétences de formation qui favorisent la participation, le travail collaboratif et d'équipe, le respect des différences, l'estime de soi et l'intérêt pour l'étude.

À leur tour, les compétences spécifiques de la main-d'œuvre sont associées au secteur économique du café, aux différentes étapes de la production et transformation du café, encadrées dans les compétences définies par la Table du secteur du café. La formation est organisée en cycles séquentiels et complémentaires (préparatoire). A travers celles-ci, les élèves ruraux, qui étudient les deux dernières années de l'enseignement secondaire (10e et 11e), sont autorisés à effectuer, parallèlement à leur cycle d'enseignement secondaire, une carrière technique et pourront obtenir, avec une année d'études de plus, le diplôme de niveau technologique. Les contenus sont structurés en modules conçus par des experts de l'Université de Caldas, à travers un groupe d'enseignement interdisciplinaire et expert dans le domaine du café (Patiño, 2021, pp.16 - 18).

Le diplôme universitaire de premier cycle en génie agronomique du projet Utopia formule quatre noyaux du référentiel de formation dans sa proposition de formation, qui font allusion à un système intégral de production agricole, pertinent et durable⁵¹: « Quels sont les éléments et les problèmes d'un système intégral de production agricole ?⁵²; Comment gérer les idées entrepreneuriales dans le secteur agricole ?; Quels sont les facteurs et variables déterminants pour une production agricole pertinente et durable ? Comment faire en sorte que la gestion agricole génère un impact social positif dans nos communautés d'origine ? »

Dans ce cadre, le projet pose trois défis fondamentaux par rapport aux compétences que doivent acquérir ses élèves : a) pédagogiques (bacheliers des zones rurales formés au niveau ingénieur) ; b) entrepreneuriat (leadership) ; et, c) gestion d'entreprises rurales (projets productifs).

Lorsqu'un jeune entre dans le projet l'Utopia, une série de problèmes surviennent qui, souvent, sont radicalement différents de ce qu'il a vécu dans sa vie quotidienne. Le premier a trait à la coexistence, qui exigera de chaque nouvel étudiant des compétences telles que la tolérance, le respect et la conscience d'habiter un espace pour tous ; en plus de cela, des processus tels que l'autorégulation, la discipline pour acquérir et renforcer les pratiques et méthodes d'étude. (Patiño, 2021, p.27)

⁵⁰ «La dynamique du savoir moderne a abandonné le style de travail isolé et atomisé avec une gestion fermée du cursus. Les équipes interdisciplinaires composées de deux ou plusieurs départements, ou écoles, ou personnes et institutions à gestion horizontale sont le nouveau style. L'interdisciplinarité permet une explication humaine, scientifique, technique et compréhensive des problématiques des phénomènes du vivant, puisque les différents regards des disciplines interviennent et d'éventuelles solutions alternatives sont proposées, tout en ouvrant des espaces de recherche et de production de savoirs collectifs. (Patiño, 2021, p.17).

⁵¹ Patiño (2021) dans le rapport de systématisation de la Colombie fait référence au document officiel du projet « Une Utopie Nationale: Vers un Modèle d'Enseignement Supérieur Rural pour la Paix et l'Après-conflit, Université La Salle - Minneducation, 2014.

⁵² L'identification systémique des points critiques qui peuvent être améliorés dans les systèmes de production ouvre la voie à leur solution. La réponse à cette question requiert toutes les compétences du profil.

Au **Paraguay**, les deux expériences proposées par les écoles agroécologiques CECTEC font partie de l'Education Agraire régie par le MAG⁵³, qui inclut dans son offre les modalités d'éducation formelle et non formelle, comme indiqué dans le tableau 5.

Tableau 5. Offre de formation CECTEC, Paraguay.

EDUCATION FORMELLE	EDUCATION NON FORMELLE
<p>1. Education Secondaire</p> <p>BTA: Baccalauréat Technique Agricole.</p> <p>BTAM: Baccalauréat Technique Agro-mécanique.</p> <hr/> <p>2. Troisième Cycle - Education Scolaire Primaire</p> <p>IPA: Initiation Professionnelle Agricole.</p>	<p>TA: Technicien Agro-mécanique.</p> <p>TMA: Technicien en Mécanisation Agricole.</p> <p>PR: Promoteur Rural.</p> <p>PAFF: Promoteur Administrateur de Fermes Familiales.</p>

Source : CECTEC, 2021.

Élaboration propre.

Dans ce cadre, CECTEC propose 4 modalités (CECTEC, 2021b) :

- Promoteur Administrateur de la Ferme Familiale (PAFF) pour les jeunes sortis du système formel et se trouvant dans leurs fermes⁵⁴(CECTEC, 2021a)
- Niveau intermédiaire à distance : adultes qui souhaitent terminer leurs études secondaires.
- BTA - Baccalauréat Technique Agricole (BTA)⁵⁵ pour les jeunes ruraux en milieu scolaire.
- IPA – Initiation Professionnelle Agricole : en partenariat avec des écoles rurales pour le troisième cycle de l'enseignement fondamental.

53 Le MAG, à travers le DEA, est chargé de guider l'Enseignement Technique Agricole du pays, engagé à renforcer la qualité de l'enseignement, afin que le diplômé puisse être compétitif sur le marché du travail du secteur et contribuer à l'amélioration sa qualité de vie, celle de sa famille, sa communauté et sa région. La DEA partage avec la MEC des pouvoirs qui vont de l'autorisation à la supervision et au fonctionnement des établissements d'enseignement agricole. La DEA est celle qui soulève le besoin de changements et de mises à jour des connaissances, des technologies, des pratiques, accompagne également les processus de développement des services et la formation des enseignants, des cadres et des techniciens (CECTEC, 2021b citant le texte de MAG-DEA-2018)

54 Promoteur Administrateur de la Ferme Familiale (PAFF) : s'adressant aux jeunes des communautés rurales en marge du système éducatif traditionnel (13 à 18 ans). Il reçoit la collaboration du Ministère de l'Éducation et de la Culture. Il couvre 4 semestres d'alphabétisation et d'enseignement agricole. Les matières principales sont les mathématiques, l'environnement naturel, la vie sociale, la communication, l'espagnol et le guarani. L'enseignement technique est axé sur la production animale (gros et petit bétail), la production maraîchère, l'horticulture, l'arboriculture fruitière et l'agriculture. Il compte 56 élèves.

55 Le Baccalauréat Technique Agricole (BTA) : est une autre des offres de formation, d'une durée de 3 ans et d'un diplôme de Baccalauréat Technique. Ses matières pédagogiques sont celles d'un bac technique à dominante économie et administration rurale, élevage, machinisme agricole et agro-fruitier-horticole. La première promotion de BTA a été diplômée en 2011. Elle compte 104 élèves dans cette modalité.

Dans le cas du **Pérou**, la plupart des expériences présentent des propositions de référentiels de formation avec un large éventail d'opportunités qui cherchent à répondre aux besoins de formation des contextes ruraux respectifs. En ce sens, l'expérience du Centre Binational répond à trois types de besoins de formation liés au développement territorial du bassin : « former pour : a) l'entrepreneuriat et l'auto-emploi dans les entreprises agricoles ; b) agriculture familiale et travail en coopératives de producteurs ; c) l'entreprise agro-industrielle de la région » (Troncos et Peña, p.11). Sa proposition du référentiel de formation est organisée par compétences de travail, en modules, avec des indicateurs de réussite, qui sont décomposés en capacités, avec leurs unités et contenus respectifs.

Cette structure du cursus permet d'organiser la formation en fonction de l'employabilité, de manière à ce que chaque module technique corresponde à un métier. De plus, le programme comporte des compétences générales pour développer des compétences et des attitudes pour le travail coopératif, le leadership, l'éthique et la gestion d'entreprise. (Troncos et Peña, 2021, p.12)

La spécialité d'Assistant Technique en Agriculture Biologique du CETPRO CIPCA Loyola a une approche par compétences et comporte 4 modules techniques de 240 heures chacun, totalisant 960 heures. Chacun des modules a une compétence pour l'emploi. Les modules sont organisés en Capacités et Unités avec leurs contenus respectifs et visent l'acquis de compétences pour l'employabilité se référant aux valeurs, aux compétences socio-émotionnelles, au travail collaboratif, au développement territorial, à la culture entrepreneuriale et aux TIC (Troncos y Pena, 2021, p.28). De la même manière, dans ce cas, les plans de formation sont élaborés en fonction du besoin ou de la demande de main-d'œuvre présentée par le marché local et régional, ce qui implique la révision permanente des données des études de marché (avec des sources étatiques et privées) : « annuellement, nous examinons et nous mettons à jour le cursus modulaire, en tenant compte pour ce processus du Catalogue National des Offres de Formation-CNOF et de la demande de main-d'œuvre proposée par le Ministère du Travail et les secteurs des entreprises et des services de l'espace local et régional » (Troncos et Peña, 2021, p. 14).

Dans ce contexte, « l'exigence de garantir la sécurité alimentaire des populations du monde rural, qui se trouve à la croisée des chemins » et à son égard l'Enseignement Technique Productif doit être perçu comme une opportunité pour promouvoir et développer l'agriculture biologique, comprise comme « une action concrète pour combler le fossé de la faim et de la malnutrition existant au sein de la population, situation exacerbée par l'utilisation irrationnelle de pesticides et d'herbicides par les petits producteurs agricoles, qui finit par nuire l'environnement, dans un contexte de croissance démographique ; une pression accrue sur les ressources naturelles, en particulier le sol et l'eau ; la perte de biodiversité et les incertitudes liées au changement climatique ». (Troncos et Peña, 2021 p. 14).

Le CETPRO CIPCA Loyola s'engage à renforcer l'agroécologie, car « elle joue un rôle important dans la promotion de la résilience et de l'adaptation au changement climatique de notre population bénéficiaire, car l'agroécologie est une contribution positive à l'éradication de la faim et de la pauvreté extrême, et un moyen de faciliter la transition vers des systèmes alimentaires plus productifs, durables et inclusifs » (Troncos et Peña, 2021, p.14).

Pour sa part, Foi et Joie 57 CEFOP Trujillo a identifié les compétences dans le secteur productif, comme la base pour la conception de ses plans d'étude, d'abord avec la méthodologie d'analyse fonctionnelle et depuis 2016 avec l'Analyse de la Situation de Travail (AST), améliorée avec l'identification des processus de production (Troncos et Peña, 2021, p. 30). L'environnement productif est orienté vers l'exportation ou l'agro-industrie ; par conséquent, la structure du référentiel de formation vise à promouvoir les cultures agro-industrielles dans ce contexte, au niveau des entreprises et des coopératives. Dans la spécialité de Production Agricole, on adopte une organisation par filières avec des profils d'Assistant Technique, Technicien et Professionnel Technique. L'approche du référentiel de formation est basée sur les compétences et est organisée au niveau des modules techniques, promouvant les capacités en termes de processus de production et de gestion d'entreprise, ainsi que les capacités à renforcer le travail d'équipe et la coopération, pour favoriser des attitudes positives de responsabilité et autres valeurs.

Les expériences éducatives analysées offrent, une fois de plus, une diversité importante de structures du référentiel de formation, dont les conceptions sont associées à la compréhension des promoteurs de ces expériences, en fonction du rôle et des priorités de l'éducation pour le développement des participants et de leurs familles, communautés et/ou attention aux exigences du secteur productif.

3.2. Apports méthodologiques

Cette section identifie les contributions dans des aspects tels que : les modalités flexibles basées sur la diversité des contextes, des conditions et des niveaux, les processus de formation appliqués au contexte local et l'utilisation des ressources pédagogiques, entre autres.

3.2.1. Le dialogue des méthodologies avec les savoirs locaux et sa concrétisation

En **Bolivie**, l'expérience de lycée mixte pour les travailleurs domestiques « prend comme point de départ la réalité, les connaissances et les expériences des participants eux-mêmes » (Quintanilla, 2021). Pour sa part, la vision d'UNIBOL TK « est orientée vers des profils professionnels avec leur propre identité culturelle, avec une vocation productive et communautaire, qui rend effectifs les droits de la communauté en harmonie avec la terre mère, unissant les savoirs ancestraux aux savoirs occidentaux » (Quintanilla, 2021, p.39)

En **Colombie**, le Programme Technique de Production de Café conçu par l'Université de Caldas, développe son programme « dans l'articulation indissoluble entre théorie et pratique » selon le principe que toute information doit contribuer à l'action et donc la transformation de la réalité (Patiño, 2021). Alors que le projet Utopia met en évidence (par rapport au tronc pédagogique 2 « Comment gérer les idées entrepreneuriales dans le secteur agricole ? »), que l'agronome « lassallien » peut répondre à cette question non seulement à partir de connaissances techniques mais aussi avec ses connaissances, ses attitudes de leadership et ses capacités à susciter d'autres volontés et disciplines » (Patiño, 2021, p.29).

La proposition de formation de CECTEC au **Paraguay** est basée sur la connaissance du sujet de chaque programme. La modalité éducative utilisée prévoit trois années de formation théorique et pratique, au cours desquelles l'étudiant passe certaines périodes à l'école et d'autres dans sa ferme familiale, où il partage et applique les connaissances acquises et relie le contenu de l'étude à la réalité des familles et leurs exploitations (CECTEC; 2021a)

Trois expériences du **Pérou** mentionnent explicitement la récupération des pratiques ancestrales et des savoirs locaux dans leurs activités de formation. L'expérience du CETPRO CIPCA Loyola est pertinente en termes de méthodes et approches qui guident sa gestion institutionnelle, en coordination avec le Programme Horizons : a) Développement Territorial ; b) Égalité des Genres ; c) les droits à l'éducation ; d) interculturalité ; e) une gestion environnementale durable et globale ; f) programme de compétences pour l'employabilité. Cette expérience du CETPRO CIPCA Loyola montre une option épistémologique et méthodologique d'incorporation des « savoirs empiriques et populaires » tant dans les conceptions des référentiels de formation que dans la production de ressources et dans les activités d'intervention sociale :

« ...dans la planification du référentiel de formation modulaire, ainsi que dans la préparation de matériels pédagogiques et d'autres instruments de gestion institutionnelle, notre point de départ est toujours la contextualisation et la diversification de nos contenus du référentiel de formation, en collectant et en incorporant les diverses connaissances empiriques et populaires existantes chez les « sages » des différentes communautés rurales où nous intervenons, afin de réaliser de véritables expériences d'apprentissage, nous recréons des activités de travail social communautaire. (Troncos et Peña, 2021, pp.13-14).

Les deux autres expériences du **Pérou** fournissent, à leur tour, des exemples concrets d'incorporation de pratiques ancestrales, ainsi Foi et Joie 57 CEFOP Trujillo met l'accent sur : a) l'utilisation du fumier pour fertiliser le champ agricole ; b) la rotation des cultures temporaires (avant pour profiter des conditions climatiques), et pour interrompre le cycle de reproduction des ravageurs (Troncos et Peña, 2021, p.25). Au même niveau de précision, le CETPRO Jesús Ouvrier de Cusco souligne que « les options agricoles sont basées sur les activités ancestrales menées par les familles » et, plus précisément, « l'élevage et la culture sont pleinement articulés avec les expériences de production dans les communautés » (Troncos et Peña, 2021, p.10).

3.2.2. Modalités flexibles

En **Bolivie**, le programme Manq'a a adapté l'expérience de formation à une modalité entièrement virtualisée, et avec sa propre plateforme pédagogique.

En **Colombie**, le programme de formation de Technicien professionnel en Production de Café est mis en œuvre dans un contexte rural, articulé avec l'enseignement secondaire dans un modèle associatif qui implique les établissements d'enseignement des départements de Caldas et Risaralda, les Secrétaires Départementaux de l'Éducation, le Comité de l'Association Nationale du Café des deux départements et des entités du secteur public et privé dans le même but : une éducation rurale de qualité. Le modèle de Nouvelle Ecole utilisé dans cette expérience est composé de quatre composantes : formation et suivi, communauté, référentiel de formation et classe, et gestion.

Les expériences de CECTEC au **Paraguay** appliquent le régime d'alternance qui combine 15 jours de cours dans un internat du centre et 15 dans leur ferme familiale. Cette modalité, comme mentionné précédemment, permet de relier l'école à la réalité rurale et d'éduquer pour l'insertion et l'enracinement des jeunes dans leurs familles. Il offre une éducation et une formation intensives qui permettent de relier le contenu de l'étude à leurs contextes de vie (CECTEC, 2021a).

Diverses modalités de formation sont présentées au **Pérou** comme une réponse au besoin d'adapter et d'assouplir l'offre éducative aux conditions des bénéficiaires de ses programmes. Le Centre Binational a organisé son offre sous deux modalités d'études : d'une part, la formation régulière selon un système d'alternance où les étudiants assistent en personne pendant neuf jours continus et cinq jours ils retournent dans leurs familles pour mettre en pratique ce qu'ils ont appris. L'autre modalité est le système dual, qui permet aux personnes employées dans les entreprises et les coopératives de producteurs d'accéder à la formation professionnelle technique grâce à un système de formation combiné : 70 % dans l'entreprise elle-même et 30 % dans les installations de l'Institut Technologique (Troncos y Peña, 2021 , p.64).

CETPRO CIPCA Loyola développe une modalité d'étude « itinérante » qui permet de desservir les zones rurales reculées, à travers ses programmes d'agriculture biologique et écologique. A cette modalité s'ajoute la stratégie d'articulation de la formation avec les lycées ruraux pour la formation des assistants techniques. Ainsi, à la fin de leurs études secondaires, les élèves obtiennent une double certification, un diplôme d'études secondaires et un diplôme technique, ce qui leur permet de valoriser les ressources productives de leur territoire. En cas de migration, ils bénéficient également de meilleures conditions de formation pour l'emploi (Troncos et Peña, 2021, Pp.74-75). La stratégie de double certification a été développée avec l'appui technique de l'expérience du Programme Secondaire Rurale Horizons. Foi et Joie 57 CEFOP Trujillo, quant à lui, applique une stratégie d'articulation pédagogique similaire depuis 2008 : Secondaire-CE-TPRO-Institut Supérieur Technologique (IST) pour rendre viable le processus de transfert des étudiants vers un niveau d'études supérieur.

Cette section nous permet d'apprécier la grande variété des modalités et de mettre en évidence les connaissances accumulées qui existent par rapport à la flexibilité offerte par les expériences qui se développent à travers : la virtualité, l'alternance, l'itinérance et la formation duale. Il y a là un domaine intéressant à explorer en termes d'apprentissage comparatif.

3.2.3. Processus de formation appliqués au contexte local

En **Bolivie**, les lignes pédagogiques de l'expérience CETHA Emborozú sont développées au travers d'ateliers annuels pour les spécialités techniques et humanistes, dans des sous-centres et des groupes d'étude articulés en réseau, avec le complément de modules techniques (Gamboa, 2021, p. 18). Ces ateliers sont conçus et mis en œuvre pour consolider l'application pratique.

En **Colombie**, l'expérience de l'Université de la Campagne « favorise l'apprentissage actif, participatif et collaboratif, avec le renforcement de la relation école-communauté et un mécanisme de promotion flexible adapté aux conditions et aux besoins des enfants⁵⁶ » (Patiño, 2021, p.12). Dans le modèle pédagogique, les relations inter-apprentissages nécessitent un enseignant qui facilite le processus pédagogique et de formation, où enseignant et élève doivent connaître clairement ce qui va être enseigné et comment l'étudiant va être évalué. De son côté, le SENA applique une stratégie de formation orientée à travers des projets de formation pour le développement de compétences spécifiques et transversales.

⁵⁶ Récemment, le Vietnam a adopté le modèle avec d'excellents résultats en qualité (Patiño, 2021).

Au **Pérou**, les stratégies de formation appliquées au référentiel de formation intègrent les pratiques comme condition pour consolider les processus d'apprentissage. Dans l'expérience du Centre Binational, les projets d'innovation sont exécutés avec des fonds compétitifs, articulés au programme et développés avec la participation des étudiants ; par exemple, des projets dans les communautés forestières rurales d'où viennent les étudiants.

Une stratégie très significative dans les cas du Pérou est la modalité d'accords avec des organisations de producteurs pour la formation de techniciens (programme dual dans le Centre Binational), ou avec des entreprises pour la formation de travailleurs dans des métiers techniques. De même, l'articulation avec les entreprises, les organisations de producteurs, les municipalités, etc., pour le développement des pratiques professionnelles et l'insertion professionnelle. CETPRO CIPCA Loyola établit également des alliances stratégiques pour les enseignements thématiques modulaires. De véritables pratiques d'apprentissage sont mises en œuvre à travers la recreation d'activités de travail social communautaire. Dans l'expérience éducative de Foi et Joie 57, chaque CEFOP devient une école-entreprise, ce qui permet l'acquisition de compétences professionnelles⁵⁷. Avec cela, la pérennité de l'ensemble de ses programmes d'études et unités opérationnelles est recherchée, grâce à la mise en œuvre de projets productifs (PP) comme stratégie de formation, et comme source de revenus.

Au **Paraguay**, une caractéristique centrale des expériences est la nature participative des processus. Dans cette perspective, des mécanismes simples de recherche-action sont promus qui envisagent l'autodiagnostic, la planification, l'opérationnalisation et l'auto-évaluation de l'expérience, dans les aspects liés à la production agroécologique, la santé, les femmes, le crédit, l'organisation, la commercialisation, la technologie paysanne et la culture populaire (CECTEC, 2021a, p.17). Il existe, en même temps, diverses stratégies utilisées pour soutenir les processus de production et socio-organisationnels⁵⁸, entre autres : visites aux familles ; réunions communautaires; suivi et/ou accompagnement des travaux pratiques agroécologiques réalisés dans les exploitations ; conseil des pères et mères intégré à l'école; plan productif; projets productifs; insertion dans les organismes communautaires; participation aux programmes sociaux dans la communauté et aux services communautaires.

L'attention aux pratiques, c'est-à-dire à l'application permanente de l'apprentissage, se distingue dans toutes les expériences éducatives analysées à travers différents formats et, dans des cas comme le Paraguay, en plus, la promotion de la participation dans le cadre des applications spécifiques.

3.2.4. Ressources pédagogiques

Les expériences utilisent une variété de ressources pédagogiques, parmi lesquelles les six ressources les plus fréquemment cités dans cette étude sont détaillées ci-dessous et illustrées dans la figure 3.

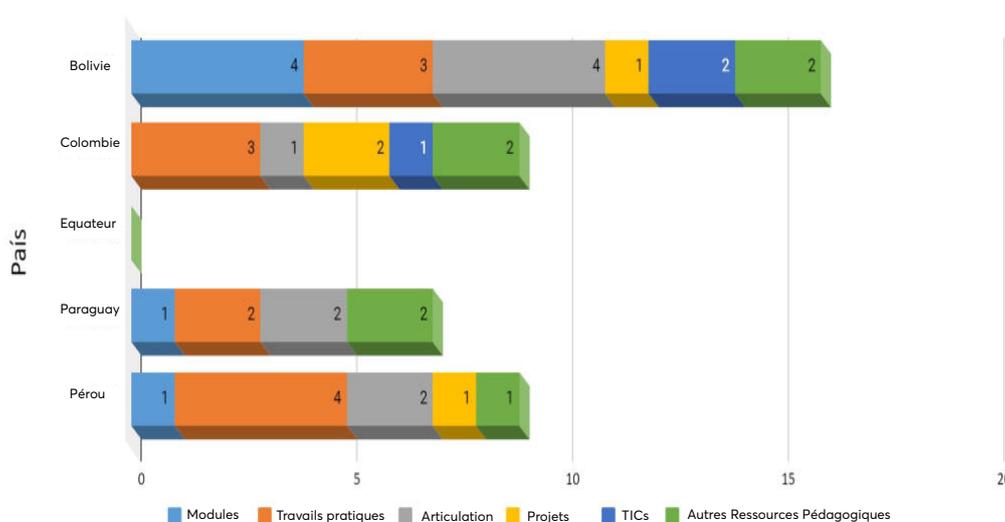
- 1 *Modules : en tant que ressource du référentiel de formation et pédagogique largement utilisée.*
- 2 *Matériel de soutien supplémentaire : les guides didactiques pour le renforcement et l'auto-apprentissage.*

⁵⁷ Adresse consultée: Nous (fya57cefop.edu.pe)

⁵⁸ CECTEC-Paraguay. Qu'est-ce que l'enseignement technique, perspectives du territoire ? La proximité entre l'école et la communauté. Expérience du Centre Agroécologique Pirapey au Paraguay. Andrés Wherle. Présenté à l'atelier virtuel AVSF. Quito, 21 janvier 2021.

- 3 *Activités et travaux pratiques : également largement utilisé car il s'agit d'enseignements à spécialités techniques.*
- 4 *Scénarios de formation et terrains d'expérimentation : en coordination avec les entreprises et les différents acteurs sociaux.*
- 5 *Projets : productifs.*
- 6 *Technologies de la communication (TIC) : pour les processus éducatifs virtuels synchrones et asynchrones.*

Figure 3 : Ressources pédagogiques utilisées par les expériences systématisées



Source : Rapports nationaux sur la systématisation des expériences.
Élaboration propre.

En ce qui concerne l'utilisation des TIC, de 2020 à ce jour, la pandémie causée par le Covid 19 a présenté des défis pour la plupart des institutions et des programmes dont l'intervention a été conçue et mise en œuvre en présentiel et où les pratiques d'application sont fondamentales. Peu d'institutions ont été préparées avec des plateformes et des systèmes technologiques qui leur permettraient de remplacer la modalité en face à face par des systèmes d'enseignement à distance.

Quelques exemples illustrent cette section plus en détail. En Bolivie, le Baccalauréat en semi-présentiel utilise des ressources multimédias pour faciliter le processus d'apprentissage des travailleuses domestiques ; compte tenu de la modalité mixte, le support principal sont les documents imprimés : interactif, flexible et contextualisé (Quintanilla, 2021, p.24). CETHA Emborozú fonctionne avec des ateliers pédagogiques complétés par des modules techniques (Quintanilla, 2021, p.17) et les Propositions de Formation Apicole ont un plan modulaire commun (5 modules), qui combine les aspects techniques, administratifs et de gestion organisationnelle. De son côté, Manq'a travaille selon quatre modalités : virtuelle (80% des contenus) ; semi-virtuel (80 % virtuel et 40 % en face-à-face) ; mixte (60 % en présentiel ; 40 % virtuel) et en présentiel (Manq'a, 2021).

Les scénarios pertinents pour le travail pratique et expérimental des étudiants sont mis en évidence dans la proposition de formation de l'Université de la Campagne de Colombia : a) les laboratoires des établissements d'enseignement dans les différents cours proposés ; b) fermes universitaires pour les cours qui se développent sur le campus universitaire; c) espaces urbains, où se trouvent des entreprises, des industries, des institutions, qui offrent des stages pratiques de formation, soit sous la modalité d'accord de coopération, de pratiques d'apprentissage, d'entrepreneurs alliés, dans les fermes des établissements d'enseignement et dans les fermes ou propriétés de étudiants et familles productrices de café. La composante du référentiel de formation du modèle de Nouvelle Ecole est dynamisée par des stratégies telles que: le développement de guides, rôles, formes de travail, des centres de ressources, des projets pédagogiques productifs et le co-gouvernement, les médiations dimensionnées dans l'enseignement supérieur pour contribuer à définir le profil d'homme et de femme adapté pour les projets (Patiño, 2021, p.12). D'autres expériences comme le projet Utopía accordent de l'importance aux projets productifs car ils constituent des activités qui favorisent le développement des communautés.

3.2.5. Accompagnement des participants et diplômés des offres de formation

Il y a peu d'informations sur cette dimension dans les systématisations nationales, ce qui pourrait être le signe qu'elle est l'un des aspects critiques de ces expériences éducatives et qu'il faudra y prêter attention pour la renforcer. Nous mentionnons quelques données qui apparaissent dans l'examen effectué.

En **Colombie**, le projet Utopia intègre dans le cursus de la dernière année du programme académique, le retour au lieu d'origine pour mettre en œuvre un « projet productif », dont la démarche reçoit un soutien systématique des enseignants du programme.

Au **Paraguay**, le CECTEC applique dans les écoles agroécologiques ce qu'il appelle « l'accompagnement complet (académique, personnel) » (CECTEC, 2021a, p.24) et fait référence au « suivi et/ou à l'accompagnement du travail effectué dans les pratiques agroécologiques dans les exploitations agricoles » (CECTEC, 2021b).

Au **Pérou**, le Centre Binational met en avant l'articulation avec les communautés, à travers la stratégie d'appui - conseil aux projets.

4. PERTINENCE ET DURABILITÉ

Ce bloc introduit l'analyse des expériences en fonction de leur contribution aux conditions sociales et économiques des populations cibles, sur la base des critères de pertinence et de durabilité. En ce qui concerne la pertinence, les dimensions liées sont la contribution à l'employabilité, l'interaction avec les axes productifs et la pertinence environnementale et culturelle. La pertinence implique une notion de valeur et de charge culturelle (CECTEC, 2021a) et dans le domaine de l'éducation elle fait allusion, selon l'UNESCO (UNESCO/OREALC, 2007, p.9) « à la condition d'être significative pour des personnes de différentes couches sociales et culturelles, et avec des capacités et des intérêts différents, afin qu'ils puissent s'approprier les contenus de la culture, globale et locale, et se construire en tant que sujets, en développant leur autonomie, leur autogestion et leur propre identité ».

En ce qui concerne le critère de durabilité, il s'agit de collecter des preuves qui se réfèrent aux résultats et aux impacts sur le développement local, ainsi qu'aux aspects de la gestion tels que le financement. Plus généralement, l'approche de la durabilité marque une différence fondamentale entre les concepts de croissance économique et de qualité de vie, puisque des relations plus complexes sont impliquées entre le système économique, le bien-être humain et l'environnement (Van Hauwermeiren, 1999).

4.1. Pertinence

Face aux offres nationales inscrites dans le paradigme d'un développement économique et technologique orienté vers la compétitivité et l'augmentation de la productivité des entreprises et des territoires, diverses expériences pédagogiques centrées sur le secteur rural sont déployées, encadrées dans des approches émergentes telles que « développement endogène⁵⁹ » ou « développement humain durable⁶⁰ ». Dans ces propositions sont intégrées des dimensions telles que l'agriculture durable, la production agroécologique, le développement communautaire, la sécurité alimentaire. Dans ces nouvelles perspectives de développement, les interventions éducatives des programmes cherchent également à reconceptualiser leurs approches, à réajuster leurs stratégies pour répondre aux réalités locales, ce qui les rend pertinentes au contexte social de la région.

4.1.1. Pertinence de la formation

Au **Paraguay**, la proposition CECTEC constitue une alternative viable pour la formation technique rurale avec une proposition pédagogique et méthodologique adaptée au contexte dans lequel elle est développée, qui permet l'inclusion des jeunes hommes et femmes des zones rurales dans un système d'éducation formelle, selon à leurs besoins, capacités et possibilités (CECTEC, 2021a, p.3).

Au **Pérou**, le cursus Foi et Joie 57 du CEFOP Trujillo répond aux exigences du développement du territoire à fort potentiel agro-industriel et d'exportation (Troncos et Peña, 2021)⁶¹. « Les contenus priorités sont liés à la gestion des cultures d'exportation à haute productivité, le développement des capacités de gestion de l'irrigation technicisée ; contrôle des ravageurs et des maladies avec des protocoles phytosanitaires pour accéder aux certifications mondiales pour l'exportation. La chaîne de contenu commence du semis à la récolte et à la post-récolte » (Troncos et Peña, 2021, p.30).

⁵⁹ Le développement endogène se pose autour du concept de territoire comme élément central du développement, compris non seulement comme un espace physique qui supporte des activités économiques, mais aussi avec une connotation large et multi-dimensionnelle, entre autres, d'appropriation territoriale, de formation de régions, d'espace délimité dans termes géographiques, politiques, administratifs et écologiques (IICA, 1999).

⁶⁰ L'OREALC, l'UNESCO a défini l'approche de pertinence comme des dimensions constitutives de la qualité de l'éducation.

⁶¹ "Según el Diagnóstico de la oferta educativa, a nivel del distrito de Virú, se registraron 631 egresados del 5to de secundaria en 2018. Esta población es una demanda potencial para el programa de Producción Agropecuaria, por lo que, se debe responder con una oferta de calidad y pertinente. Asimismo, de acuerdo al "Diagnóstico de la Oferta Educativa Superior Tecnológica Pública de la región La Libertad" (Pág. 46) que se elaboró en la región La Libertad por el proceso de Optimización de la Oferta Formativa, el programa de estudios de Producción Agropecuaria es considerado pertinente ya que se vincula a la actividad económica relevante (AER) de agricultura, ganadería, silvicultura y pesca. Según el mismo estudio (página 41-42) se detallan los principales indicadores que sustentan la pertinencia de dicho programa de estudios, ya que es la principal actividad económica en términos de absorción de empleo (23.49% en el 2018), la primera actividad en términos de contribución al Valor Agregado Bruto (16%) y cuenta con un amplio tejido empresarial conformado por 37 grandes empresas, 7 medianas, 150 pequeñas empresas y 1796 microempresas".

Le Centre Binational s'est spécialisé dans les carrières professionnelles agricoles liées au développement territorial du bassin de la Chira. Il répond à trois types de besoins de formation : a) entrepreneuriat et travail indépendant dans les entreprises agricoles ; b) agriculture familiale et travail en coopératives de producteurs ; et, c) entreprise agro-industrielle de la région (Troncos et Peña, 2021, p.29).

Le programme de formation CETPRO CIPCA Loyola pour l'agriculture biologique, destiné à former des assistants techniques, répond aux exigences du développement local sur le territoire d'Alto Piura, la zone où se situe l'expérience de formation agricole. De plus, il dispose d'un diagnostic des potentialités agricoles et touristiques du territoire et des demandes de capacités techniques ont été identifiées pour orienter l'offre de formation. De telle sorte que les modules de formation répondent aux exigences du développement agricole du territoire (Troncos et Peña, p.28).

4.1.2. Contribution à l'employabilité

En **Bolivie**, les processus de formation technique et technologique de l'expérience Manq'a répondent à un modèle d'insertion professionnelle des jeunes des zones urbaines, périurbaines, des provinces et des zones d'influence et des entreprises productives dans de nouveaux domaines à potentiel d'emploi, tels que la gastronomie et l'alimentation.

En **Colombie**, le cas du projet Utopía est significatif en raison de son orientation vers la famille, la communauté et la réintégration productive du diplômé du programme, puisqu'une exigence est de retourner au lieu d'origine au cours de la dernière année du programme académique et de mettre en œuvre un projet productif qui a un impact positif sur la famille et sert de cellule démonstrative pour la communauté.

Au **Pérou**, le Centre Binational constitue une expérience démonstrative car il présente un niveau d'insertion professionnelle de 93% des diplômés et dispose d'une unité de diplômés⁶² qui contribue à l'insertion professionnelle et au suivi de ces derniers.

En raison de son emplacement stratégique dans un environnement agro-industriel à forte demande de techniciens agricoles, l'expérience de Foi et Joie 57 CEFOP Trujillo au Pérou présente un programme axé sur l'employabilité de ses diplômés, ce qui facilite leur emploi et contribue à la consolidation du prestige institutionnel et du recrutement de nouveaux étudiants (Troncos et Peña, 2021). C'est ainsi que son Programme de Production Agricole au niveau professionnel technique, comme on peut le voir dans le tableau 6, présente les données d'employabilité entre 2017 et 2019, avec des résultats supérieurs à 90%⁶³.

⁶² El Instituto cuenta con una unidad de egresados denominada UNIFLAP, la cual forma parte del Área de Gestión Institucional, cuyos objetivos son: fomentar la inserción laboral y la actualización profesional de los egresados. Esta unidad lleva el registro de los egresados, la vida laboral de cada uno, lo que permite hacer seguimiento a los egresados. Es un soporte de actualización de la demanda laboral y del currículo de cada Programa formativo.

⁶³ El CETPRO La Libertad cuenta con una Instancia institucional para la empleabilidad, el Área de Bienestar Estudiantil y Empleabilidad, que fomenta el desarrollo de los estudiantes de manera integral con asesoría de búsqueda de empleo y preparación para entrevistas de trabajo, en alianzas con los centros de empleo del Ministerio del Trabajo y Promoción del Empleo. Apoya también en la intermediación de los egresados con las empresas. (Troncos y Peña, 2021).

Tableau 6 : Employabilité du Programme de Production Agricole (niveau Professionnel Technique) de « Foi et Joie » CEFOP Trujillo, Pérou

CONDITION	2017	2018	2019
Diplômés	23	25	37
Insertion professionnelle	22	22	34
Employabilité (%)	96%	92%	91%

Tiré de Troncos et Peña (2021a, p.27)

De même, au **Pérou**, le CETPRO CIPCA Loyola dispose d'informations basiques sur l'employabilité et est en train de mettre en place une cellule spécialisée dans la promotion et le suivi de l'emploi des diplômés. C'est d'autant plus nécessaire en raison de l'articulation avec les écoles secondaires rurales, ce qui augure que le nombre de diplômés augmentera ce qui demandera une plus grande organisation interne pour suivre la question de l'employabilité (Troncos et Peña, 2021).

Certaines expériences manquent toutefois de registres permettant de mettre en œuvre la mesure et le suivi de l'employabilité. Ceci constitue, sans aucun doute, un autre aspect critique dans les expériences analysées.

4.1.3. Intégration de la pertinence environnementale

La proposition du référentiel de formation du projet Utopia en **Colombie** conçoit le développement de projets productifs dans le cadre du tronc du référentiel de formation. En fait, la grande question qui est formulée est : Quels sont les facteurs et variables déterminants pour une production agricole pertinente et durable ? Les projets productifs sont conçus comme des activités qui favorisent le développement des communautés, mais qui nécessitent une grande capacité de gestion technique des agroécosystèmes avec des critères de durabilité environnementale, économique et sociale. Les expériences CETHA Emborozú en Bolivie et CETPRO CIPCA Loyola au **Pérou** visent également une production agricole pertinente et durable. Cette dimension nécessitera une plus grande attention et un approfondissement des expériences.

4.1.4. Interaction avec les axes productifs

Pratiquement, toutes les expériences sélectionnées et analysées dans cette systématisation répondent à cette dimension de pertinence en raison de leur lien avec les dimensions productives.

En Colombie, la formation professionnelle spécialisée proposée par le programme Université Uniminuto développe des compétences visant à : 1) produire et gérer des systèmes de production agroécologiques ; et 2) concevoir, créer et lancer des entreprises orientées vers des projets d'agriculture durable, de développement rural et de sécurité alimentaire.

En **Bolivie**, la proposition alternative de CETHA Emborozú guide la génération de connaissances techniques pour le développement d'entreprises économiques productives qui stimulent l'économie locale (Gamboa, 2021, p.17). À leur tour, des propositions de formation apicole naissent et se développent insérées dans le renforcement des processus productifs des organisations de producteurs apicoles. L'un des aspects à souligner du modèle de formation Manq'a est la valorisation de la cuisine régionale, traditionnelle et ancestrale, l'utilisation de matières premières régionales et aussi l'incorporation de procédés innovants dans les techniques et technologies de transformation alimentaire, vers la construction d'une économie durable dynamique autour du système alimentaire local (Manq'a, 2021, p.2)

Au **Pérou**, l'expérience de Foi et Joie 57 Le CEFOP Trujillo organise une formation théorique basée sur les processus de production du contexte régional (à fort potentiel agro-industriel). Par conséquent, la structure du référentiel de formation vise à promouvoir les cultures agro-industrielles au niveau des entreprises et des coopératives. Un élément clé de cette expérience est « l'apprentissage par la pratique », puisque les champs expérimentaux sont aussi des opportunités de production à travers la gestion partagée des enseignants et des étudiants (Troncos et Peña, 2021).

4.2. Durabilité

4.2.1. Effets, progrès et résultats dans le développement local

Les expériences du **Pérou** présentent des données intéressantes quant aux résultats et, dans certains cas, l'impact. Par exemple, l'expérience du CETPRO CIPCA Loyola montre que le nombre des diplômés a doublé au cours des 3 dernières années (304 en 2017 à 766 en 2019). L'expérience du Centre Binational met en évidence l'impact avec 93% d'employabilité et celle du CETPRO Jésus Ouvrier souligne que 95% des diplômés ont leur propre élevage et sont liés au secteur productif.

En **Bolivie**, les processus visant au développement d'entreprises économiques productives ont abouti à la création d'associations de producteurs de miel, d'agrumes, de transformation alimentaire, de mécaniciens, de menuisiers, etc., germe d'expériences d'auto-emploi et de développement communautaire, comme c'est le cas de la proposition CETHA Emborozú (Gamboa, 2021, p.17).

Depuis sa création en 2008, UNIBOL TK (Quintanilla, 2021, p.40)⁶⁴ a généré un total de 918 professionnels qualifiés dans les quatre carrières. Beaucoup d'entre eux sont fonctionnaires dans les administrations municipales, dans d'autres agences d'État, des organisations non gouvernementales et certains ont leur propre entreprise (Quintanilla, 2021, p.55). L'unité de troisième cycle a formé 20 diplômés et 18 diplômés de master. Chaque année, un total de 190 nouveaux étudiants entrent, sur recommandation des communautés par l'intermédiaire de leurs autorités d'origine (Quintanilla, 2021). « Les résultats scolaires satisfaisants atteignent 70 % puisque les élèves n'ont pas d'autres obligations administratives et puisqu'ils vivent sous le régime de l'internat, leur principal dévouement est l'étude. Cette performance est élevée et se reflète dans une proportion similaire chez les diplômés puisqu'ils préparent leurs thèses et leurs projets productifs dans ce pourcentage. Le pourcentage de diplômés est relativement plus faible du fait que les mémoires et les projets de fin d'études ne peuvent pas toujours être achevés dans les délais impartis (six mois) ». (p.40).

Le modèle Manq'a a été mis en œuvre avec succès dans 10 écoles de cuisine des départements de La Paz et de Chuquisaca. « En son sein, environ 5 000 jeunes en situation de vulnérabilité sociale et économique ont été formés pour devenir cuisiniers qualifiés et s'insérer dans le marché du travail » (Manq'a, 2021, p.2).

Dans le cas de la Colombie, l'expérience de l'Université de la Campagne montre des résultats importants dans les 68 établissements d'enseignement participants, avec 1 100 jeunes étudiants (Patiño, 2021, p.7).

Au **Paraguay**, les deux Programmes de formation sont reconnus par le Ministère de l'Éducation et de la Culture et le Ministère de l'Agriculture et de l'Élevage, et leur offre est appréciée car elle offre des avantages comparatifs avec les écoles non techniques et les autres écoles agricoles, en raison de sa proposition de formation complète. En 19 ans, 15 classes d'hommes et 12 classes de femmes ont été diplômées de l'école agroécologique de Pirapey, Itapúa, avec des avantages comparatifs par rapport aux écoles non techniques et autres écoles agricoles, grâce à une formation complète. Ses programmes de Baccalauréat Technique Agricole (BTA) et Programme d'Administrateur de Ferme Familiale (PAFF) sont reconnus par le Ministère de l'Éducation et de la Culture et le Ministère de l'Agriculture et de l'Élevage (CECTEC, 2021).

Au **Pérou**, le Centre Binational est devenu un modèle de gestion éducative reconnu au niveau national, car il a créé un impact dans la région de Piura, en s'assurant que les jeunes, femmes et hommes, qui viennent de plus de 20 districts ruraux du bassin, se forment pendant trois ans aux métiers de l'agriculture, avec un taux d'insertion professionnelle qui dépasse les 93%. Le Centre a apporté une contribution significative aux politiques régionales de formation technique avec les impacts suivants obtenus au cours des 5 dernières années » (Troncos et Peña, 2021, p.27) :

- Formation d'organisations de producteurs de bananes dans la vallée de Chira par des diplômés du Centre Binational.
- Ouvriers et producteurs bananiers formés dans le cadre du programme en alternance, avec pour effet des améliorations techniques introduites dans leurs parcelles et leurs organisations.

⁶⁴ De l'avis du recteur d'UNIBOL-TK, depuis 2018, le modèle initial a été brisé et depuis lors, elles ressemblent aux universités conventionnelles et la seule chose qui les différencie est le Modèle Productif Socio Communautaire (MSCP), qui est en vigueur et recrée les possibilités pas de manière profonde. Par exemple, il y a les langues originales, mais ce n'est pas suffisant. Avec ces changements, l'université autochtone ressemble aux universités publiques et privées conventionnelles (Gamboá, 2021).

- 15% des diplômés ont leur propre entreprise.
- Participation de plus de 30% des jeunes femmes aux carrières agricoles, dans une zone à population très vulnérable
- Articulation de l'enseignement fondamental productif avec l'enseignement supérieur technologique.
- Améliorer la qualité de vie des jeunes ruraux : Hommes et femmes issus de conditions très précaires.

De son côté, l'expérience du CETPRO CIPCA Loyola montre que l'enseignement technique est une réponse à la forte migration des jeunes de la campagne vers la ville :

Un résultat important de l'articulation pédagogique du CETPRO avec les lycées ruraux est que les élèves diplômés du lycée obtiennent des certificats modulaires (pour chaque module technique qu'ils ont réussi) et à l'issue de trois années de formation de la troisième à la cinquième année, ils obtiennent le titre d'assistant technique pour avoir cumulé 950 heures d'études. Ces études sont validées lorsqu'ils souhaitent poursuivre leurs études pour les niveaux suivants de technicien et de professionnel technique (Troncos et Peña, 2021, p. 75).

En la experiencia del CETPRO CIPCA Loyola se destacan los siguientes impactos en lo académico e institucional (Troncos y Peña, 2021, p. 17):

- Bonne image institutionnelle, générée par le travail d'équipe et le profil des professionnels spécialisés dans les métiers de la technique, de la mécanique, du tourisme, de l'administration.
- Intérêt et attente des citoyens régionaux et locaux, pour l'offre innovante et actualisée que CETPRO CIPCA Loyola développe, dans le cadre de son cursus modulaire.
- Les étudiants et cadres ouvriers du monde rural et périphérique urbain demandent la formation et les services d'un personnel spécialisé dans les options professionnelles en Agriculture Biologique, Administration et Tourisme, Mécanique Moto et Administration et Commerce.
- Institutionnalisation de la proposition de formation modulaire itinérante, basée sur la demande de formation technique des populations rurales, travail qui s'appuie sur les valeurs éthiques et l'entrepreneuriat associatif
- Leadership dans la région de Piura, du processus d'articulation et de mobilité éducative (double certification), avec des étudiants de l'éducation primaire régulière et du CETPRO, pour la formation d'assistants techniques en mécanique moto, agriculture biologique, administration et commerce.
- Il a l'expertise pour s'entendre avec les gouvernements locaux, les associations de producteurs, les établissements d'enseignement et les ONG, pour l'exécution de programmes de formation technique.
- Le bon climat et les relations humaines institutionnelles génèrent un positionnement et un leadership, en tant qu'institution pionnière de la formation technique productive au niveau du Cycle Primaire.

Dans le cas de Foi et Joie 57 CEFOP Trujillo, les principaux impacts générés au cours des 5 dernières années de formation technique, selon Troncos et Peña (2021, p. 28), sont les suivants:

- Les diplômés développent avec succès des entreprises personnelles ou familiales.
- Le développement professionnel des diplômés dans l'activité productive, qui leur permet d'accéder à des emplois d'un niveau technique supérieur

- Revitalisation technologique chez les petits et micro-producteurs, basée sur la présence de diplômés en formation technique.
- Une plus grande appréciation de la formation technique par le secteur productif, qui se traduit par l'emploi des diplômés.
- Utilisation d'outils technologiques pour accéder à de meilleurs marchés à travers la filière de production.

4.2.2. Le financement : un enjeu essentiel pour la durabilité

Un aspect essentiel de la pérennité des expériences réside dans les sources de financement. Bien que le soutien de sources externes soit une opportunité, il peut devenir une faiblesse des expériences si elles sont maintenues dans une dépendance totale aux fonds provenant de sources externes, constituant un risque pour leur durabilité. Des signes avant-coureurs apparaissent dans les expériences de la Bolivie et du Paraguay.

En **Bolivie**, deux expériences dépendent de fonds de coopération externe (Lycée Semi-présentiel et Propositions de Formation Apicole); deux autres (CETHA Emborozú et Manq'a) dépendent du soutien d'organisations non gouvernementales. Enfin, UNIBOL TK est le seul à disposer de fonds publics, même si, comme indiqué, ils ont été réduits à environ la moitié du budget initialement alloué. Son recteur souligne « qu'il y a des limites dans le budget et en raison de la réglementation, l'offre ne peut pas être diversifiée ». Selon nos informations, le budget provient du Fonds pour le développement des agriculteurs autochtones. « Initialement, le budget de fonctionnement et non le budget d'investissement était de 24 millions de bolivianos (environ 3,45 millions de dollars). Par la suite, il a été réduit et est actuellement d'environ 13 millions de bolivianos. L'unique autre source de revenus sont les frais de scolarité annuels, qui sont de 35 bolivianos (5 USD) par étudiant » (Quintanilla, 2021, p.40)

Dans l'expérience du **Paraguay**, la CECTEC met en évidence les faiblesses suivantes en matière de financement : ressources financières dépendantes de l'Etat, insuffisantes et intempestives ; budget réduit ; les familles transfèrent la responsabilité financière à l'institution pour l'entretien de leurs enfants (CECTEC, 2021a).

En **Colombie**, les situations diverses; tandis que l'Université de la Campagne montre le soutien de l'Association des producteurs de Café, des projets alternatifs tels que Utopia sont confrontés à des défis importants pour maintenir le financement des bourses d'études pour la maintenance dans le centre, puisque la proposition est basée sur une stratégie de résidence permanente des caféiculteurs étudiants issus de zones rurales très diverses.

5. TENDANCES, APPRENTISSAGES ET DÉFIS

Ce chapitre présente une synthèse des résultats de la vision comparative des dix-huit expériences de cinq pays de la région : la Bolivie, la Colombie, l'Équateur, le Paraguay et le Pérou, même si tout au long des chapitres précédents des compréhensions et des perspectives comparatives ont été présentées.

Dans un premier temps, on présentera une typologie d'expériences d'Enseignement Technique Rural. Deuxièmement, et de manière complémentaire, les résultats de l'analyse sont organisés à travers l'identification et la caractérisation de certaines des tendances communes les plus pertinentes des propositions de formation par rapport aux aspects éducatifs. Dans un troisième temps, le chapitre se conclut par la présentation des leçons tirées des expériences, décrites sous forme d'enjeux et de recommandations pour la formation technique et professionnelle des jeunes en milieu rural.

L'intention de ce chapitre est d'apporter des indications, des indices et des signes, issus de la vision comparée des pratiques éducatives et institutionnelles, rapportés par les techniciens des cinq pays. C'est pourquoi, à divers moments, les contributions des rapports nationaux sur la systématisation des expériences sont citées textuellement, confirmant la perspective comparative préparée par l'équipe de consultants en charge de cette systématisation. On espère que ce document constitue une contribution pour une socialisation ample des dimensions significatives de ces expériences, contribue à leur amélioration ou à la conception d'initiatives futures, tout en offrant des lignes directrices pour la formulation de politiques pertinentes et adéquates pour l'enseignement technique et la jeunesse rurale professionnelle de la région.

5.1. Contexte et apports pour une typologie des expériences éducatives analysées

Après la lecture individuelle des expériences, il est possible de conclure que le modèle socio-économique actuel, les conditions sociales de chaque pays, la structure de son système éducatif et les caractéristiques des territoires, affectent la configuration des expériences en délimitant à la fois la politique de l'enseignement technique en milieu rural, sa fonction éducative, ainsi que le champ du référentiel de formation, la dimension de la participation des acteurs sociaux et le modèle de gestion dans les institutions d'offre éducative.

D'autre part, il convient de noter que les expériences sont conditionnées par l'évolution des transformations économiques et sociales en cours aux niveaux mondial, régional et local. Dans ce contexte changeant, les systèmes éducatifs latino-américains contemporains ont permis d'intégrer de nouveaux secteurs sociaux (populations rurales, jeunes, peuples autochtones et femmes), ce qui a ouvert les portes aux adolescents et aux jeunes des secteurs sociaux traditionnellement exclus et en situation de vulnérabilité pour entrer dans le système éducatif. En raison de l'expansion et de l'amélioration des niveaux de rétention et d'achèvement de l'enseignement primaire, une pression croissante s'est exercée sur la demande d'enseignement secondaire et supérieur. À cet égard, il a été souligné que l'effet de l'expansion de la demande a produit le changement non seulement dans l'expansion de l'offre, avec une certaine diversification des programmes, mais aussi la diversification du profil des étudiants, en raison de l'inclusion de groupes de population qui n'avaient pas accès auparavant (IEP, 2016 ; Montero et Ucelli, 2016).

Ce phénomène peut être observé dans le contexte des expériences éducatives analysées dans cette étude. Des expériences qui, s'étant concentrées pendant plusieurs décennies sur l'offre d'éducation primaire rurale, se sont étendues au cours de la dernière décennie à l'enseignement supérieur, s'adaptant à la nouvelle demande des jeunes ruraux ou des peuples autochtones ayant terminé l'éducation primaire, comme c'est le cas de l'Université del Campo à Colombie, UNIBOL TK ou CETHA Emborozú en Bolivie.

Parallèlement, quelques-unes des expériences ont étendu leur champ d'action à l'espace urbain, faisant émerger de nouvelles propositions au cours de la dernière décennie, spécifiquement centrées sur l'espace urbain, répondant à de nouveaux phénomènes économiques et de travail, comme le cas du Baccaauréat pour les femmes employées de maison ou la formation en agriculture urbaine agroécologique en Bolivie. De son côté, l'expérience naissante de la Municipalité de Quito (Lycée Technique Agroécologique et Ecotourisme), en Equateur, montre dès sa conception une portée mixte en incluant l'urbain, le périurbain et le rural.

Sur la base de la caractéristique de la systématisation, qui cherche à relier les données, à les mettre en contexte et à générer des compréhensions à un niveau plus global, trois types d'expériences ont été identifiées, parmi les dix-sept cas de la Bolivie, de la Colombie, du Paraguay et du Pérou, en tenant compte de leurs caractéristiques prédominantes. Le cas de l'Équateur est inclus dans l'analyse de manière plus générale en raison de la spécificité et de la dynamique d'une expérience naissante. Les caractéristiques de chaque type sont présentées ainsi que le contexte normatif et institutionnel dans lequel sont brièvement situées les expériences en matière de régulation, tout comme les opportunités d'intervention offertes par l'évolution des politiques publiques nationales.

Type 1. Offres universitaires spécialisées.

Il regroupe les cinq expériences de la Colombie⁶⁵. Ce type est composé d'offres techniques spécialisées de niveau supérieur et universitaire, avec un haut niveau de formalisation et de régulation par le système d'enseignement supérieur de l'État central. Ces offres sont en charge d'Universités ou de centres spécialisés tels que SENA, avec une reconnaissance et un prestige académiques de longue date⁶⁶. Ils font partie du système d'enseignement supérieur, qui est structuré conformément aux directives du ministère de l'Éducation nationale et aux réglementations établies par l'État⁶⁷, basées sur le contrôle de la "qualité des programmes académiques" (Patiño, 2021).

Type 2 : Offres territoriales contextualisées.

Il rassemble les expériences du Pérou (hors programme Horizons) et les deux écoles agroécologiques du Paraguay. Ils proposent des programmes éducatifs décentralisés, situés dans des contextes ruraux, avec une portée territoriale délimitée (zonale), spécifiquement orientés vers les populations paysannes et/ou les peuples autochtones (Troncos et Peña, 2021, p.3)⁶⁸. L'offre est en charge d'ONG, d'initiatives de la société civile ou de fondations religieuses, avec une vaste expérience et une trajectoire institutionnelle.

⁶⁵ La systématisation de la Colombie explique que les critères utilisés pour la sélection des expériences étaient la formalité des processus, les impacts vérifiables sur les communautés et les régions, l'innovation du référentiel de formation et/ou pédagogique, la traçabilité des processus, la validité et l'efficacité (Patiño, 2021).

⁶⁶ Par exemple, l'Université de Caldas, nationale et publique, l'une des principales universités du département de Caldas, actuellement reconnue avec une accréditation institutionnelle de haute qualité, accordée par le Conseil National d'Accréditation du Ministère de l'Éducation Nationale de Colombie (Patiño, 2021, p.10).

⁶⁷ Dans le décret 1095 de 2010, deux composantes présentent un intérêt par rapport à la question de la multifonctionnalité : « l'interdisciplinarité » et les « stratégies de flexibilité » pour le développement du programme (Patiño, 2021, p.5).

⁶⁸ Concernant les critères utilisés pour la sélection des expériences, le rapport du Pérou indique que :

« Les principales motivations pour la sélection des quatre expériences ont à voir avec la nature sociale de la proposition, la pertinence pour le secteur rural, la formation dans les spécialités agro-rurales, les innovations pédagogiques, le modèle de gestion qui assure la durabilité et sa contribution potentielle à politique publique. Dans le cas du programme Horizons, géré par l'UNESCO, la validation de la proposition dans quatre régions du pays se distingue, ainsi que l'alliance avec le MINEDU pour valider et institutionnaliser les expériences et sa capacité d'articulation institutionnelle pour convoquer d'autres alliés potentiels ».

Au sein de ce deuxième type, certaines distinctions sont appropriées entre le Paraguay et le Pérou en ce qui concerne les contextes réglementaires des politiques de chaque pays. Au Paraguay, les écoles agroécologiques analysées sont privées et gérées par une institution de service social, comme le CECTEC. En même temps, ils font partie de la structure étatique régie par le ministère de l'Agriculture (MAG), une institution étatique qui oriente l'enseignement technique agricole du pays vers des performances compétitives sur le marché du travail du secteur et l'amélioration de la qualité de vie⁶⁹. Au Pérou, en revanche, la modalité de gestion des expériences analysées est mixte à travers des établissements d'enseignement publics à gestion privée et conventionnée, comme dans le cas du Centre binational, le CETPRO CIPCA Loyola, Foi et Joie CEFOP Trujillo et le CETPRO Jésus Ouvrier. En résumé, la direction est en charge d'organismes privés en accord avec l'État, à travers des établissements d'enseignement publics qui proposent un enseignement technique, ouvert, de niveau intermédiaire et supérieur. Bien que les offres de référentiels de formation et le fonctionnement institutionnel soient régulés par le système éducatif public, ils font preuve d'une plus grande autonomie pour générer des innovations et des propositions alternatives.

Type 3 : Offres d'agence sociale et de gestion partagée.

Regroupe les cinq expériences de la Bolivie. Ils présentent diverses modalités de participation et de gestion partagée des organisations sociales (autochtones, paysannes, ouvrières), avec l'intervention d'autres acteurs comme l'État et/ou la coopération internationale. Ils répondent à une diversité de modalités, de types d'offre, de niveaux et de trajectoires, non susceptibles d'homogénéisation sous une caractéristique prédominante. Cependant, comme indiqué, la caractéristique commune importante est la présence prépondérante des organisations sociales aux niveaux national, régional et local : peuples et communautés autochtones dans le cas d'UNIBOL TK, femmes paysannes dans le cas des propositions de formation complète en apiculture et Université alternative et CETHA Emborozú, ou encore les travailleuses domestiques salariées, dans le cas du lycée mixte. Dans certains cas, l'État intervient en tant que sponsor et régulateur du référentiel de formation ; De même, la coopération des organisations internationales est présente à travers des accords d'assistance technique et de financement, comme c'est le cas du programme Horizons au Pérou, promu par l'UNESCO avec la présence de l'État et des organisations alliées dans les territoires.

Enfin, le cas de l'Équateur constitue une expérience inédite, de construction participative de la proposition du référentiel de formation de formation agroécologique, insérée dans le système éducatif formel (unité éducative municipale). Il intègre plusieurs acteurs : la Municipalité métropolitaine de Quito, la Communauté Nord Centrale des paroisses de la DMQ. L'expérience est en phase de conception et s'apprête à sa mise en œuvre avec la conception du référentiel de formation d'une offre en agroécologie et écotourisme.

5.2. Tendances des propositions éducatives et de référentiels de formation

Le regard comparatif et la contextualisation permettent de vérifier quelques tendances significatives des expériences dans trois dimensions éducatives : les approches pédagogiques, les modèles de formation et les propositions de référentiels de formation.

⁶⁹ Le MAG partage avec le MEC des attributions qui vont de la qualification à l'encadrement et au fonctionnement des établissements d'enseignement agricole. De même, il soulève le besoin de changements et de mises à jour des connaissances, des technologies, des pratiques et accompagne les processus de développement des services et de formation des enseignants, des gestionnaires et des techniciens (CECTEC, 2021b).

5.2.1. Approches pédagogiques : convergences et divergences

La diversification des offres de formation dans l'enseignement rural montre des relations avec l'accélération de la reconfiguration socio-économique, environnementale et culturelle qui s'est produite au cours des dernières décennies dans le secteur rural des pays d'Amérique latine. Un exemple clair des virages que les expériences de formation analysées ont dû prendre face aux changements des contextes mondiaux, régionaux et locaux, est celui du CETPRO CIPCA Loyola avec la reconceptualisation de son approche de politique éducative.

La tendance est le rapprochement vers la productivité du système de production, cherchant à influencer la performance de la main-d'œuvre dans le secteur. Ce sont les cas emblématiques de l'Université de la Campagne, SENA et Uniminuto en Colombie. Ces offres éducatives tentent d'accompagner les transformations de l'économie et ses demandes diversifiées sur le marché du travail. D'autres expériences, proches du système éducatif officiel, visent à renforcer la qualité de l'offre d'enseignement technique formel en milieu rural. Parallèlement, des approches plus alternatives sont mobilisées pour l'amélioration de la qualité de vie des familles, des communautés et des territoires ruraux où elles opèrent, visant à générer des conditions décentes pour les jeunes et les adultes, hommes et femmes, en particulier ceux qui se trouvent dans des conditions de plus grande vulnérabilité due à la pauvreté, à la ruralité, au risque social, au genre et au handicap.

D'une part, les offres d'envergure nationale (SENA, Uniminuto) montrent leur large incidence, inscrite dans le paradigme du développement économique et technologique, d'une matrice capitaliste, orientée vers la compétitivité et l'augmentation de la productivité des entreprises et des territoires. D'autre part, des expériences éducatives centrées sur le secteur rural sont déployées, encadrées dans des approches émergentes comme le « développement endogène⁷⁰ » ou le « développement humain durable ». Celles-ci intègrent des dimensions telles que l'agriculture durable, la production agroécologique, le développement communautaire, la sécurité alimentaire et l'économie sociale et solidaire (Coraggio, 2012). Dans ces nouvelles perspectives de développement, ces interventions éducatives sont confrontées à la nécessité de reconceptualiser leurs approches, de réajuster leurs stratégies, cherchant à répondre aux réalités locales changeantes, en quête de pertinence au contexte social de la région⁷¹.

Dans ce cadre, du Pérou, il est proposé « l'intégration de l'éducation avec une formation complète pour le développement, (car) elle ouvre la possibilité de transmettre des connaissances pour l'amélioration réelle des conditions de vie et d'existence des communautés » (Troncos y Peña, 2021b, p.4). Il aspire à apporter des réponses opportunes aux demandes locales et à la revitalisation sociale, culturelle et économique. Dans cette perspective, l'éducation est conçue « comme un outil de transformation pour le développement », comme un processus de contribution aux territoires, « avec le déploiement d'outils pour générer la responsabilité sociale, les valeurs démocratiques, le respect humain et la participation sociale » (Troncos et Peña, 2021b, p.3). Sous des approches différentes, et parfois même conflictuelles, l'enseignement technique acquiert des orientations, des sens et des fonctions diverses. L'Enseignement Technique Productif devient une opportunité pour promouvoir et développer l'agriculture biologique comme un apport local et concret, qui permet de répondre à la faim et à la malnutrition existante dans la population rurale et de renforcer les piliers de la souveraineté alimentaire.

⁷⁰ Le développement endogène se pose autour du concept de territoire comme élément central du développement, compris non seulement comme un espace physique qui supporte des activités économiques, mais aussi avec une connotation large et multidimensionnelle, entre autres, d'appropriation territoriale, de formation de régions, d'espace délimité dans termes géographiques, politiques, administratifs et écologiques (IICA, 1999).

⁷¹ L'OREALC, l'UNESCO a défini l'approche pertinence et pertinence comme dimensions de la qualité. Cette conceptualisation sert de support à la présente analyse (OREALC-UNESCO, 2007)

Concernant la jeunesse rurale, des expériences comme celle du CETPRO CIPCA Loyola ont montré que l'enseignement technique est une réponse à la forte migration des jeunes de la campagne vers la ville. Les jeunes ruraux sont censés « renforcer leur autonomie économique, sociale et politique, s'insérer dans les processus de développement économique et être des acteurs actifs de la gouvernance » (Troncos et Peña, 2021a, p.12). Pour sa part, le projet Utopia en Colombie propose qu'en plus de les former en tant que professionnels, les jeunes « deviennent des leaders capables de réaliser la transformation sociale, politique et productive du pays, par des approches durables » (Patiño, 2021, p. .30). À leur tour, en Bolivie, les propositions de formation apicole et CETHA Emborozú visent à "renforcer les capacités des jeunes hommes et femmes des zones rurales, compte tenu du potentiel productif des territoires, dans le but de dynamiser l'économie locale avec la participation de la population, en évitant son expulsion et la perte de potentiel productif » (Gamboa, 2021, p.22).

5.2.2. Modèles de formation : entre modalités traditionnelles et réponses flexibles

L'analyse comparative permet d'apprécier trois tendances dans la configuration des modèles de formation, en excluant dans cette analyse les offres fortement formalisées et spécialisées de l'enseignement supérieur, qui ont été évoquées en type 1. L'analyse se réfère aux offres décentralisées centrées sur les territoires ruraux. En général, ils coïncident tous dans l'accent mis sur la partie pratique de la formation, bien qu'ils diffèrent dans leurs modalités. En premier lieu, des modèles plus traditionnels s'identifient par leur fonctionnement calqué sur le système éducatif formel, sous la modalité d'études en présentiel, régulières, à horaires fixes et poursuivies pendant la semaine. C'est le cas de l'offre du CETPRO Jésus Ouvrier de Quispicanchis à Cusco, qui constitue l'opportunité d'une formation technique pour les jeunes des communautés rurales de cette zone andine (Troncos et Peña, 2021a).

Le deuxième groupe d'expériences est proposé par des institutions de longue date, qui ont intégré diverses modalités alternatives au système formel, adaptées aux populations rurales, telles que la formation « en alternance », « duale » ou « itinérante ». Les écoles agroécologiques du CECTEC au Paraguay appliquent la première modalité ; le Centre Binational du Pérou utilise les deux premières modalités ; Le CETPRO CIPCA Loyola, quant à lui, applique la modalité itinérante « qui lui permet de desservir les zones rurales reculées à travers ses programmes d'agriculture biologique et écologique » (Troncos et Peña, 2021a).

Dans le troisième groupe, en revanche, se trouvent les réponses éducatives les plus récentes, de la dernière décennie, avec l'intégration de modalités combinées et d'offres flexibles, comme le Programme Rural Secondaire Horizons au Pérou, qui « a pour objectif d'aider les jeunes diplômés des écoles secondaires publiques en milieu rural à se préparer à mettre en œuvre leurs projets de vie liés à leur communauté » (UNESCO, Lima, 2019, p.3). Un autre cas démonstratif, celui de Manq'a en Bolivie (Gamboa, 2021), a mis en place des écoles de cuisine en zones urbaines, dans le cadre de son programme d'agriculture urbaine agroécologique.

5.2.3. Propositions de référentiels de formation : de la standardisation aux adaptations et contextualisation.

En ce qui concerne les approches du référentiel de formation, il existe un large consensus pour mettre l'accent sur le développement des compétences et capacités techniques, avec divers formats d'organisation académique, par cycles (séquentiels, complémentaires, préparatoires) et des structures modulaires. Une bonne partie des expériences intègrent dans leurs conceptions des référentiels de formation des axes de formation complémentaires ou transversaux liés à l'organisation paysanne (propositions de formation apicole en Bolivie), à l'entrepreneuriat (Université de la Campagne en Colombie), à la coopération et à la communication (Foi et Joie 57 CEFOP Trujillo en Pérou) et le leadership des jeunes (Projet Utopia en Colombie) ; certains dans l'approche de ce qu'ils appellent la « formation intégrale ».

Derrière les propositions des référentiels de formation, la question de savoir quelles sont les compétences fondamentales requises pour répondre aux contextes socio-économiques des zones rurales et, par ricochet, aux besoins individuels et familiaux des jeunes ruraux est en débat. À cet égard, Pérez Gómez (2008) a souligné que les caractéristiques différentielles des compétences ou capacités fondamentales seraient les suivantes :

un « savoir-faire » complexe et adaptatif, il s'agit d'un savoir appliqué non pas mécaniquement, mais réflexivement, capable de s'adapter à une diversité de contextes et ayant un caractère intégrateur, englobant savoirs, savoir-faire, émotions, valeurs et attitudes. Bref, toute compétence comprend un « savoir », un « savoir faire » et un « vouloir faire », dans des contextes et des situations spécifiques en fonction des finalités recherchées (p. 80).

Malgré les convergences dans les propositions des référentiels de formation, il existe une nette différence entre les modèles basés sur l'homogénéisation du référentiel de formation, surtout dans le cas des offres nationales des Universités ou celles provenant du système éducatif au niveau central et, d'autre part, les propositions de construction du référentiel de formation contextualisée et flexible aux territoires ruraux.

Comme le soulignent Troncos et Peña (2021a), les filières de formation issues des niveaux les plus élevés posent un modèle homogène d'éducation qui représente une limite pour répondre aux besoins des territoires et des populations. D'autre part, les propositions décentralisées de développement local reposent sur l'identification et la connaissance des besoins territoriaux spécifiques ; et invitent à poursuivre la construction d'une proposition éducative qui génère le développement des compétences, des capacités et l'appréhension des connaissances visant à réfléchir de manière critique sur la réalité et à répondre activement à l'environnement communautaire dans lequel évoluent les élèves. Enfin, ils cherchent à articuler le travail des différents acteurs sociaux pour la construction de projets éducatifs collectifs basés sur les dynamiques et les espaces des populations et des communautés (Troncos et Peña, 2021a).

Dans ce contexte d'intervention territoriale, diverses expériences ayant fait leurs preuves dans la prestation de services dans le secteur rural ont eu besoin de repenser ou d'actualiser leurs approches et/ou programmes, comme on l'a vu dans les cas du Pérou ou du Paraguay. Le Centre Binational du Pérou, par exemple, a mis à jour au cours des deux dernières années les programmes de formation des programmes d'études à travers les stratégies suivantes :

a) attention permanente aux demandes des entreprises, des organisations de producteurs du périmètre territorial ; b) révision de l'information du secteur productif, par l'intermédiaire du Ministère du Travail ; c) sondages auprès des diplômés ; d) communication permanente avec le secteur productif ; et e) organiser des ateliers participatifs avec des enseignants et des représentants du secteur productif (Troncos et Peña, 2021a, p.27).

De son côté, le CETPRO CIPCA Loyola souligne l'évolution de sa politique éducative, en réponse aux défis actuels, ouvrant la voie à de nouvelles approches comme les systèmes alimentaires durables : « en tant qu'institution qui forme des Assistants Techniques, nous considérons que par le passé nos efforts se sont concentrés sur la promotion de la production agricole pour produire plus de nourriture. Les défis actuels, y compris le changement climatique, exigent une nouvelle approche et une nouvelle prise de décision au niveau de la politique éducative. Cela implique d'évoluer vers des systèmes alimentaires plus durables, des systèmes alimentaires qui produisent plus, avec un coût environnemental moindre » (Troncos et Peña, 2021a, p.27).

5.3. Défis

Comme annoncé au début de ce chapitre, le bilan des leçons tirées des expériences décrites prend la forme d'enjeux et de recommandations pour la formation technique et professionnelle des jeunes ruraux. Vous trouverez ci-dessous les plus pertinentes en fonction des domaines priorités dans cette systématisation. Les recommandations sont listées dans la dernière section.

5.3.1. Défis et réponses en contexte de crise

Le contexte de la pandémie de Covid 19 a remis en cause les offres basées sur la modalité présentielle. De nouvelles difficultés se sont présentées, qui ne peuvent pas encore être pleinement dimensionnées. Il est clairement nécessaire de repenser la modalité des offres, la combinaison des stratégies pédagogiques, ainsi que l'utilisation des ressources. Peu d'institutions ont été préparées avec des plateformes et des systèmes technologiques qui leur permettraient de remplacer la modalité en face à face par des systèmes d'enseignement à distance. Les rapports nationaux systématisant les expériences de certains acteurs en Bolivie, au Paraguay et au Pérou expriment ces défis et proposent des réponses :

- En **Bolivie**, dans le cas du lycée, « l'impossibilité de tenir des séances en présentiel nous a amené à maintenir le programme en invitant les enseignants à consacrer une attention particulière à cette population en faisant les adaptations du référentiel de formation pertinentes pour répondre aux besoins d'apprentissage et d'emploi dans le secteur » (Quintanilla, 2021, 33).
- Dans les expériences du **Paraguay** « le déficit de la famille pour la mise à jour de l'utilisation de la technologie a été mis en évidence. De nombreux parents ont été surpris par les mauvaises performances de leurs enfants, dues aux absences et/ou à la non-présentation du travail, des devoirs, etc., puisqu'ils avaient fait l'investissement pour acheter des appareils et même des connexions Wi-Fi » (CECTEC, 2021a, p.27)
- Au **Pérou**, une expérience a innové la méthodologie éducative, en raison de la pandémie, avec des matériaux pour les médias virtuels de manière asynchrone, qui sont complétés par des classes virtuelles de manière synchrone sur sa plateforme (Troncos y Peñas, 2021a).

5.3.2. Articulation et passage de niveaux dans l'Enseignement Technique

Un défi fondamental pour l'enseignement technique rural est la coordination des programmes entre les niveaux. À cet égard, il existe des contributions importantes de diverses expériences. En Colombie, l'Université de la Campagne s'associe à l'enseignement secondaire pour offrir un complément de formation de niveau technique aux jeunes des écoles rurales. Au Pérou, les expériences de CETPRO CIPCA Loyola et Foi et Joie 57 CEFOP Trujillo ont mis en place des processus de passage entre niveaux de formation. Le premier montre un exercice expérimental, depuis 2019, d'articulation de la formation technique avec un processus de transition qui répond aux politiques éducatives de la région et du pays dans un nouvel engagement. La seconde présente une expérience prolongée, depuis 2008, d'articulation de l'Enseignement Technique Productif (entre ses deux cycles) et de l'Enseignement Supérieur Technologique, pour rendre viable le processus de passage des étudiants à un niveau d'éducation supérieur de troisième cycle.

5.3.3. Cogestion articulée à plusieurs niveaux et alliances entre acteurs.

L'hétérogénéité de la demande, ainsi que les exigences techniques croissantes pour les conceptions du référentiel de formation et la demande d'efficacité des stratégies pédagogiques, ont placé la barre haute et obligent la cocréation de réponses multi-acteurs et multi-niveaux. A cet égard, l'apport d'expériences basées sur des modalités d'articulation de divers acteurs à de multiples niveaux pour une gestion efficace des expériences est pertinent. En Colombie, un cas prototype est l'initiative privée -avec une longue trajectoire- d'entrepreneurs de café de Valle del Cauca, qui promeuvent l'« Université de la Campagne », basée sur le modèle de "Nouvelle Ecole", qui s'appuie sur de multiples « acteurs fonctionnels », publics et privés (Patiño, 2021). Dans le cadre de son identité et de son objectif, le programme secondaire rural Horizons au Pérou est également né avec la mission d'articuler des projets locaux réussis à travers des alliances stratégiques au niveau national et sur le territoire. (Unesco, 2019).

5.3.4. Suivi pédagogique des processus de formation.

Le peu d'informations sur le suivi pédagogique et technique constitue un signe de la présence d'éventuels vides dans les expériences. Les rapports ne se penchent pas sur ces procédures et résultats. Elle apparaît donc comme un défi important. Des expériences flexibles telles que la modalité d'alternance ou le retour dans la communauté d'origine en dernière année d'études (Projet Utopia), pourraient présenter des limites pour obtenir des résultats efficaces, en raison de la complexité logistique et financière de l'accompagnement (supervision) dans la phase de réinsertion des étudiants sur le terrain. En ce sens, CECTEC (2021, p.17) souligne le besoin de l'implication des diplômés et du suivi de leurs activités professionnelles et/ou académiques, soit dans leurs communautés d'origine, soit vers les lieux où ils ont émigré à la recherche d'opportunités. Pour cela, il reconnaît l'importance de définir des variables qui permettent des évaluations qualitatives et quantitatives des résultats du retour à la communauté des étudiants ou l'influence des diplômés dans la communauté.

5.3.5. Suivi des diplômés et employabilité.

Peu d'expériences mettent en évidence le suivi des diplômés dans leur parcours professionnel. Il existe des lacunes dans ce domaine et, dans certains cas, il s'agit d'une pratique absente. Le cas démonstratif du Centre Binational au Pérou se distingue positivement par son Unité de développement de la main-d'œuvre et de mise à jour professionnelle visant à suivre les diplômés et à promouvoir l'employabilité.

Cette unité s'articule avec des employeurs potentiels et promeut une culture entrepreneuriale chez ses diplômés, en proposant également des cours d'actualisation (Troncos y Peñas, 2021a). La stratégie de suivi des diplômés est liée à la mise à jour de la demande de main-d'œuvre et du référentiel de formation de chaque programme de formation. Il permet également de mesurer l'employabilité et donc l'efficacité des processus de formation. Le CETPRO CIPCA Loyola, comme indiqué dans une section précédente, dispose d'informations de base sur l'employabilité et est en train de mettre en place une Cellule spécialisée dans la promotion et le suivi de l'emploi. C'est d'autant plus nécessaire en raison de l'articulation avec les écoles secondaires rurales, et vu que le nombre de diplômés augmentera, ce qui demandera une plus grande organisation interne pour suivre la question de l'employabilité (Troncos et Peña, 2021).

La distance entre les expériences des fondations à finalité sociale en matière de programmes d'investissement privé et d'intérêt commercial est vérifiée, puisque leur objectif est l'insertion sur le marché du travail et la gestion de processus de contrôle sophistiqués constitue une exigence obligatoire, comme le cas du SENA en Colombie.

5.3.6. Durabilité et financement des expériences.

La principale faille des expériences, comme indiqué ci-dessus, découle de la dépendance à l'égard des financements provenant de sources externes, ce qui met leur durabilité en péril. Cette situation peut être anticipée dans certaines expériences en Bolivie. D'autre part, des modalités flexibles innovantes pourraient présenter des limites à leur pérennité financière, comme la modalité Alternance (15 jours en classe ; 15 jours sur le terrain) ou la modalité de la dernière année de formation académique avec un retour aux communautés dans les Projet Utopia de Colombie.

Sans aucun doute, les spécificités des expériences et les forces que chacune montre sous différents aspects, malgré les différences entre elles, peuvent servir de références ou d'inspiration pour des processus d'amélioration, d'échange, d'apprentissage partagé, de communautés de pratique, de stages, etc. entre les différentes initiatives sans perdre de vue, bien sûr, les nécessaires contextualisations.

5.4. Recommandations

Pour conclure l'étude, quelques recommandations sont placées tant au niveau des politiques, que des stratégies éducatives et des expériences. Plusieurs d'entre elles sont issues des rapports nationaux de systématisation des expériences identifiées.

Approche de l'éducation comme contribution aux territoires et au développement

Cette approche doit être considérée explicitement dans la politique éducative nationale et dans les politiques éducatives régionales. Cette proposition implique que l'éducation pour la construction de la citoyenneté existe en tant que première composante transversale de la politique éducative nationale et locale (Troncos et Peña, 2021).

Système d'enseignement technique

Les politiques de l'État doivent contribuer à la construction d'un système de formation technique articulé afin que les institutions de formation et les étudiants aient des voies claires de mobilité entre les profils d'assistant technique à professionnel universitaire. Ce système, en même temps, doit intégrer les différentes offres et des modalités souples, formelles et non formelles, pour s'adapter à la diversité des populations et des jeunes en milieu rural.

Participation sociale et renforcement organisationnel

La participation sociale et la promotion du renforcement des organisations sociales et communautaires, en tant qu'acteurs centraux des processus éducatifs sur le territoire, constituent un pari fondamental. L'éducation en tant qu'outil de transformation pour le développement nécessite le travail conjoint de tous les acteurs sociaux pour générer des conséquences positives au niveau personnel et collectif (Troncos et Peña, 2021).

En ce sens, il est essentiel pour la promotion des activités productives de consolider les organisations de petits producteurs. De même, la participation des jeunes en tant que futurs promoteurs, et des responsables des organisations, est cruciale, comme c'est le cas de la proposition globale de formation apicole.

De la même manière, la pérennité et l'efficacité de diverses modalités, comme c'est le cas de l'alternance, nécessitent la motivation des familles et l'accompagnement à domicile des élèves et la coresponsabilité avec les promoteurs d'expériences éducatives (CECTEC, 2021).

Priorisation des domaines de formation et attention au développement d'initiatives agroécologiques, d'agriculture familiale paysanne et d'actions pour la souveraineté alimentaire et l'éducation à la citoyenneté.

La formation aux procédés de l'agriculture biologique et aux services associés favorise le développement des communautés rurales en générant de plus grandes capacités techniques pour la gestion de l'agriculture familiale, des organisations productives et la promotion d'entreprises durables. La formation agroécologique offre « un éventail plus large de capacités dans un environnement dominé par l'agro-industrie » (CECTEC, 2021a). Pour cette raison, la promotion et l'encouragement de l'agriculture familiale sont essentiels en tant que pilier de la durabilité et de la protection de l'emploi indépendant et de l'accès à la nourriture (Troncos et Peña, 2021b).

D'autre part, il est impératif d'aborder, en tant que composante transversale, la formation pour la construction de la citoyenneté, avec le développement de compétences et de capacités pour l'amélioration de la coexistence sociale, dans son ensemble, la participation, la protection et la durabilité de l'environnement, et l'autonomisation sociale.

Gestion pédagogique décentralisée et appui au maintien et à la continuité des études des jeunes ruraux

Il est essentiel d'organiser la formation technique régionale à partir des territoires, en décentralisant les compétences éducatives vers les régions afin qu'elles aient une capacité de décision et d'innovation concernant les programmes de formation et les catalogues correspondants.

Parallèlement, la génération et/ou l'activation d'instances de gestion spécialisées dans la formation technique est largement souhaitable au sein des instances régionales du système éducatif⁷² et d'espaces d'entente territoriale qui élargissent la participation de tous les acteurs du territoire, y compris les entités publiques et privées et les organismes sociaux.

Les jeunes ruraux, en même temps, devraient avoir la possibilité d'accéder à des programmes spéciaux de bourses d'études pour les instituts ruraux publics qui leur permettent de couvrir leurs besoins d'entretien, de logement (si nécessaire), d'accès au matériel d'étude et aux possibilités de stages. Il s'agit d'une condition fondamentale pour assurer le passage de niveau inclusif dans le système éducatif technique et universitaire et contribuer de la politique nationale et territoriale à l'inclusion éducative pour le développement social et économique dans les zones rurales (Troncos et Peña, 2021b).

Gestion pédagogique décentralisée et appui au maintien et à la continuité des études des jeunes ruraux

Il est essentiel d'organiser la formation technique régionale à partir des territoires, en décentralisant les compétences éducatives vers les régions afin qu'elles aient une capacité de décision et d'innovation concernant les programmes de formation et les catalogues correspondants. Parallèlement, la génération et/ou l'activation d'instances de gestion spécialisées dans la formation technique est largement souhaitable au sein des instances régionales du système éducatif et d'espaces d'entente territoriale qui élargissent la participation de tous les acteurs du territoire, y compris les entités publiques et privées et les organismes sociaux.

Les jeunes ruraux, en même temps, devraient avoir la possibilité d'accéder à des programmes spéciaux de bourses d'études pour les instituts ruraux publics qui leur permettent de couvrir leurs besoins d'entretien, de logement (si nécessaire), d'accès au matériel d'étude et aux possibilités de stages. Il s'agit d'une condition fondamentale pour assurer le passage de niveau inclusif dans le système éducatif technique et universitaire et contribuer de la politique nationale et territoriale à l'inclusion éducative pour le développement social et économique dans les zones rurales (Troncos et Peña, 2021b).

Amélioration et développement des lycées techniques et instituts technologiques

Puisque la formation technique fournit des outils pratiques pour répondre aux besoins immédiats et à l'innovation future, les jeunes ruraux doivent avoir un accès sécurisé à ce type de formation dès le secondaire. Pour cela, il est proposé a) de construire un cursus pertinent de formation technique spécialisée articulé avec les territoires ; b) articuler les systèmes de formation technique (lycée) avec l'environnement productif, à travers des pratiques pertinentes ; c) garantir aux enseignants une formation pédagogique et une spécialisation technologique, à travers la complémentarité des Instituts Pédagogiques Supérieurs avec les Instituts Technologiques ; d) mettre en œuvre des modules de pratiques qui garantissent des processus de formation conformes à l'environnement de production et de service (Troncos et Peña, 2021b).

⁷² Directions Régionales de l'Éducation au Pérou et Conseils Régionaux de la Formation Technique. Le rapport Tronos Peña (2021) suggère que le cas de Piura peut être pris comme guide.

Dans le même ordre d'idées que les recommandations sur les lycées, une formation pédagogique et une spécialisation technologique de pointe des enseignants sont nécessaires pour les instituts, avec des processus soutenus de formation appliquée, ainsi que la promotion de l'innovation technologique liée au développement territorial et à la construction de projets locaux d'amélioration technologique avec la participation de différentes instances (Troncos et Peña, 2021b).

Intégration de stratégies, de pratiques, de suivi et d'accompagnement de référentiel de formation contextualisés dans la formation technique

Les contenus éducatifs organisés dans les programmes et dans les sessions d'apprentissage ne procèdent pas de manière fragmentée par domaines, mais visent plutôt le développement de compétences et d'aptitudes pour améliorer la coexistence sociale. Ce type d'orientation exige que les processus éducatifs soient déployés de manière contextualisée en fonction des besoins de chaque territoire, puisque le développement se fait dans la mesure où les conditions s'améliorent selon chaque réalité particulière.

En ce sens, des processus organisés et continus de suivi et d'accompagnement étroits sont nécessaires, dépassant les conceptions de processus de formation isolés. L'inclusion dans les établissements et programmes de formation d'un système de suivi qui assiste les étudiants par le biais de conseils et intègre un soutien aux diplômés pour améliorer leurs performances est nécessaire (Troncos et Peña, 2021).

La construction de modules de formation prenant en compte la possibilité d'influencer l'environnement s'impose, assurant aux jeunes la réalisation de projets de vie qui ont une conséquence positive sur leur avenir et l'avenir de leurs communautés, organisations et territoires.

Pour conclure, il est important de souligner la grande valeur de l'identification et de l'analyse des expériences éducatives pour la formulation de recommandations pour les politiques, stratégies et programmes nationaux et régionaux. Les processus de formation spécifiques qui ont été systématisés participent à une lecture comparative, acquérant ainsi un plus grand sens et contribuant à la construction de connaissances pour progresser et atteindre une éducation de qualité pour les jeunes ruraux avec pertinence, adéquation, équité et inclusion.

6. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AVSF (2020). Documento de Proyecto "Apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente: compromiso ciudadano y formación en zonas rurales". Términos de Referencia para la consultoría de sistematización de diagnósticos sobre agricultura y educación técnica en cinco países: Bolivia, Colombia, Ecuador, Paraguay y Perú. Documento de trabajo.

Berdegú, J., Ocampo, A., Escobar, G. (2007). Sistematización de Experiencias Locales de Desarrollo Rural. Guía Metodológica. Versión revisada y aumentada. s/l, FIDAMERICA – PREVAL

Borjas, B. (2003). Metodología para sistematizar prácticas educativas: por las ciudades de Italo Calvino. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

CECTEC (2021a). Informe de la consultoría encargada por AVSF: Centro Agroecológico en Itapúa. Pirapey 40 Itapúa y la Escuela agroecológica en Tava'i – Dpto. de Caazapá. Sistematización de experiencias. Paraguay, febrero, 2021, 46p. Proyecto, "Apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente: compromiso ciudadano y formación en zonas rurales".

CECTEC (2021b). ¿Qué es la Educación técnica?, perspectivas desde el territorio. La cercanía entre escuela y comunidad. Experiencia del Centro Agroecológico Pirapey en Paraguay. Andrés Wherle. 21 de enero, 2021.

Coraggio, J. L. (ed.) (2012). Conocimiento y Políticas públicas de Economía Social y Solidaria. Problemas y propuestas. Quito: Editorial IAEN.

Crespo, C. (2005). El desafío de aprender. De los legados de la Educación Popular a las nuevas propuestas pedagógicas para la formación de líderes sociales. Quito: CAFOLIS – Grupo Apoyo.

Días, A.; Rivera, E. y Rubinos, M. (2021). Informe de la consultoría encargada por AVSF: Tres sistematizaciones en caso Perú: Centro de Formación Binacional; CETPRO CIPCA en la modalidad itinerante y articulación secundaria-CETPRO; CEFOP Fe y Alegría. La Libertad y Piura - Perú, 19 de febrero de 2021. 155 p.

Flick, U. (2012) Introducción a la investigación cualitativa. (3ª ed.). Madrid: Morata.

Gamboa, W. (2021). Informe de la consultoría encargada por AVSF: Identificación, análisis y propuesta de experiencias formativas y educativas de jóvenes hombres y mujeres en el territorio nacional". Informe de consultoría. (Bolivia) s/l, s/f, 23p.

Gorostiaga, J. (2009). La cartografía social. Aportes al análisis crítico del discurso en educación. pp 139-160. En: Pini, Mónica (Comp.). Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico. Buenos Aires: UMSAM EDITA.

Herdoíza, M. (2021). Informe de la consultoría encargada por AVSF: Diagnóstico prospectivo y participativo para el proyecto de bachillerato técnico agroecológico y ecoturístico para la mancomunidad Norcentral. Nivel meso. Provincia de Pichincha y distrito metropolitano de Quito. Febrero 17, 2021. 64p.

IEP (2016). La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú. Documento elaborado para OECD. Coordinador del estudio: Ricardo Cuenca Pareja. Lima, septiembre de 2016.

Jara, O. (2014). La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles. Lima: PDTG, CEAAL, Alforja.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). Pesquisa pedagógica. Do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed.

Manq'a Sostenible. (s/f). Resumen del diseño curricular técnico básico en agricultura urbana y periurbana agroecológica. (Bolivia) s/l, s/f, 10 p.

Montero, C. y Ucelli, F. (2016). La secundaria rural en América Latina. Propuestas y experiencias para mejorar su cobertura y calidad, pp. 73-120. En: Cueto, Santiago (Ed). Innovación y calidad en Educación en América Latina. GRADE-ILAIIP. Disponible en: <http://ilaipp.org>

OEI – UNESCO/IIFE – SITEAL (2014). El desafío de universalizar el nivel medio. Trayectorias escolares y curso de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos. Coord. Vanesa D'Alessandre. Madrid. Disponible en: www.oei.es

Patiño, C. (2021). Informe de la consultoría encargada por AVSF: Experiencias Colombianas de Educación Superior para Jóvenes Rurales. Revisión del currículo de programas educativos. Documento de Trabajo. (60pp). Ibagué, enero de 2021. 57p.

Pérez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En: Gimeno S. J. (2011). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid: Morata.

Quintanilla, M. (2021). Informe de la consultoría encargada por AVSF: Diagnóstico y sistematización de experiencias educativas en formación secundaria (bachillerato) y nivel superior. Informe de resultados. Documento de trabajo). La Paz, febrero de 2021. 59p.

Troncos, J. y Peña, O. (2021a). Informe de la consultoría encargada por AVSF: Sistematización de experiencias de formación técnica agropecuaria y rural para el proyecto "Formación técnica y profesional agrícola de apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente" en Perú. Febrero del 2021. 81p.

Troncos, J. y Peña, O. (2021b). Informe de la consultoría encargada por AVSF: Propuestas de acciones y políticas públicas para "La formación técnica y profesional agrícola de apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente" en Perú. s/l. (Perú), febrero del 2021, 12p.

UNESCO Lima (2019). Horizontes, Programa de Secundaria Rural. Perú, febrero, 2019. Documento de trabajo.

UNESCO/OREALC (2007). Educación de Calidad para Todos: Un asunto de Derechos Humanos. Santiago: OREALC UNESCO.

Van Hauwermeiren, S. (1999). Manual de Economía Ecológica. Quito: ILDIS, IEE, Abya Yala.

Van Zanten, A. (coord.). (2011). Dicionário de Educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.



AVSF
AGRONOMES &
VÉTÉRINAIRES
SANS FRONTIÈRES
RED VSF INTERNACIONAL

www.avsf.org

 AVSF

 @AVSF_Latam