

Formation pour le développement territorial durable

Pour des connaissances utiles et utilisables

Réflexion à partir d'une expérience d'Université Paysanne dans le Nordeste du Brésil

Jean-Philippe Tonneau, chercheur CIRAD (France)

jean-philippe.tonneau@cirad.fr

Emilie Coudel, doctorante CIRAD - Université de Montpellier 1 (France)

coudelemilie@yahoo.fr

Structure / Organisme : CIRAD- Environnements et sociétés.

Adresse postale : Campus international de Baillarguet - TA C-91 / F (Bât. F, Bur.) - 34398 Montpellier Cedex 5

Tél : +33 4 67 59 38 48 - Secr. : +33 4 67 59 38 87 - Fax : +33 4 67 59 38 27 –

Résumé

La mise en œuvre de la décentralisation dans les politiques publiques au Brésil a souligné les besoins, immenses, en compétences, en savoirs et connaissances afin que les acteurs locaux puissent, réellement, être porteurs de projets de développement territorial et contribuer ainsi à une mise en œuvre plus adaptée des politiques publiques.

Ceci est particulièrement vrai dans les zones défavorisées semi-arides du Nordeste, qui illustrent l'inadaptation de la production scientifique à ces situations de sous-développement. La connaissance scientifique (nécessaire pour comprendre les mécanismes de la nature et de la société...), peut produire d'autres produits scientifiques (technologie et technique) plus adaptées aux situations spécifiques du sud.

C'est le défi qu'a voulu relever l'Université Paysanne (UniCampo) dans un des territoires les plus pauvres de la région Nordeste, en formant 35 leaders paysans. L'UniCampo a choisi de lier formation et action/projet afin de créer une connaissance utilisable, parce qu'appliquée au local et aux champs d'action des acteurs, dans ce cas des leaders paysans communautaires.

Cette communication présente l'expérience et propose d'en tirer quelques enseignements. Une première partie abordera les défis de la construction de connaissances et compétences, en caractérisant la relation entre science et action. Une deuxième partie présentera l'itinéraire pédagogique développé à l'UniCampo en essayant de positionner les moments fondamentaux dans la construction de compétences. La troisième partie présentera les premiers résultats de cette expérience dans une perspective de développement territorial, à la fois en termes d'appropriation individuelle des connaissances et de mobilisation des compétences et en terme d'insertion collective de ces acteurs au travers de la création d'une nouvelle association générée par l'expérience de l'UniCampo.

INTRODUCTION	1
1 ACTION ET DEVELOPPEMENT TERRITORIAL : DEFI DE LA CONSTRUCTION DE COMPETENCES ADAPTEES.....	2
1.1 Les paradoxes entre science et action	2
1.2 Quelles compétences pour l'action territoriale ?	3
1.3 Construire les compétences au travers de projets	4
2 L'UNICAMPO : LIER FORMATION, ACTION ET PROJETS	5
2.1 L'UniCampo : l'enjeu de l'éducation rurale.....	5
2.2 L'expérience.....	5
2.3 Les projets et l'insertion dans la réalité pour la construction de compétences	6
2.4 Une première évaluation du processus pédagogique par projets.....	7
3 L'IMPACT DE LA FORMATION PAR L'INSERTION DES ELEVES DANS LE DEVELOPPEMENT TERRITORIAL.....	8
3.1 Evaluer l'impact en termes de capital humain, social et institutionnel	8
3.2 L'apport de l'UniCampo en terme de capital humain : l'insertion individuelle des acteurs dans la gouvernance et social 9	9
3.3 Le capital institutionnel et l'insertion de l'association des élèves dans l'environnement institutionnel existant	13
CONCLUSION.....	17
Différents modes d'insertion.....	17
BIBLIOGRAPHIE	19

INTRODUCTION

Que faire ? La célèbre question posée au Che Guevara par de jeunes européens, qui, dans les années 60, se rêvaient révolutionnaires, reste d'actualité.

Nos sociétés sont en crise. La crise est encore plus évidente dans les pays du Sud. Pas un jour, sans qu'un livre, un débat, une déclaration soulignent les limites de notre développement : limites écologiques, limites sociales... (Morin, 2002). Le débat semble se focaliser sur l'irréductibilité de la chose. Nous ne pouvons rien faire, rien changer, nous sommes dans un train à pleine vitesse qui va dans un mur, nous sommes des termites qui rongent la poutre qui nous permet de traverser la rivière (Beansayag, 2006). Dans son dernier livre "Ma vérité sur la planète", Allègre (2006) accuse le "catastrophisme éclairé de Nicolas Hulot" de promouvoir l'inaction de la décroissance.

Pourtant, à la suite notamment du rapport Brundtland (1988), et des préconisations du sommet de Rio en 1992, le "développement durable" permet d'envisager des orientations et des pistes de travail. De multiples actions, procédures, outils sont mis en œuvre en son nom (Vaillancourt, 1995, Godard et al., 2002). Le concept du développement durable est apparu au moment même où la diffusion du modèle économique libéral prônait le recentrage de l'Etat sur ses fonctions strictement régaliennes et la mise en œuvre, au Sud, de vastes plans d'ajustement structurel (Ribot, 2002a). Ces plans se sont traduits par un désengagement de l'État des fonctions de services et de production (privatisation de nombreuses entreprises d'Etat) et par des politiques de décentralisation, fondées sur l'hypothèse que la délégation des tâches administratives et/ou la décentralisation de pouvoirs centraux aux collectivités sont susceptibles de renforcer l'équité et d'aider ainsi à atteindre les objectifs de la réduction de la pauvreté et/ou du développement durable (Fergusson, 2004).

Le *territoire* apparaît comme une nouvelle unité de gouvernance, entre échelle locale et échelle nationale (Lacour, 2006). Cette gouvernance est une des possibilités de réponse articulée entre le pouvoir public et la société civile pour faire face aux causes du sous-développement habituellement avancées, à savoir : le traditionalisme, la domination et l'exploitation, l'absence d'entrepreneurs et de dynamisme social (Tonneau et Viera, 2006). Le développement territorial, dans une vision idéale, favorise l'émergence de valeurs universalistes, basées sur l'identité des cultures et du territoire ; il renforce la cohésion sociale, les liens de proximité et de solidarité communautaires en permettant l'équité, le respect à la diversité, la solidarité, la justice sociale, le sentiment d'appartenance et l'inclusion ; il augmente la capacité d'action de la société civile et des mouvements de base ; il conforte l'action des entrepreneurs, porteurs d'initiative (Perico et Ribero, 2005). La proximité et une identité commune sont censées permettre une amélioration du fonctionnement de l'État en aménageant des espaces de liberté et de participation au profit d'entités plus petites, soumises alors au contrôle social. L'État devient alors plus efficace pour répondre, plus vite et plus facilement, aux besoins des administrés.

Au Brésil, plusieurs politiques publiques novatrices ont été lancées ces dernières années, pour promouvoir le développement territorial, notamment grâce à l'action du Secrétariat du Développement Territorial - Ministère du Développement Agricole : mise en place de territoires dans une acception proche de celles des pays français, encouragement aux dynamiques et démarches "participatives" par la mise en place de forum, promotion d'une agriculture multifonctionnelle (l'« agro-écologie »)...

C'est dans ce cadre de "développement durable territorial" que nous avons été amenés à travailler dans le Nordeste du Brésil, dans le Cariri, une des zones les plus marginalisées du Sertão. Nous avons rapidement identifié (Tonneau et al, 2003) comme contraintes principales l'insuffisance, l'inadaptation des compétences, des connaissances et des savoirs et leur non utilisation par les acteurs. L'Université Paysanne (UniCampo) en choisissant de lier formation et action/projet a eu la volonté de créer une connaissance utilisable, parce qu'appliquée au local et aux champs d'action des acteurs, dans ce cas des leaders paysans communautaires.

Cette communication se propose de présenter cette expérience et d'analyser le renforcement des capacités des acteurs dans la gouvernance, encore qualifié d'empowerment. L'empowerment décrit à la fois un objectif et une méthode collective, un processus d'apprentissage des membres de groupes défavorisés en vue d'une insertion sociale (Bacqué et al., 2005). Cette problématique d'empowerment suppose d'étudier quelles sont les compétences utilisées par les acteurs pour s'insérer dans les dispositifs de gouvernance et au travers de quels apprentissages ces acteurs peuvent acquérir ces compétences.

Une première partie abordera les enjeux et défis de la construction de connaissances et compétences pour le développement territorial. Une deuxième partie présentera l'itinéraire pédagogique développé à l'UniCampo en essayant de positionner les moments fondamentaux dans la construction de compétences. La troisième partie présentera une évaluation des résultats de la formation et les relations avec le développement territorial.

1 ACTION ET DEVELOPPEMENT TERRITORIAL : DEFI DE LA CONSTRUCTION DE COMPETENCES ADAPTEES

1.1 Les paradoxes entre science et action

Le Cariri fait partie des zones les plus marginalisées du Nordeste Brésilien. Son histoire récente semble montrer que l'ambition du discours de Truman¹, en 1945, aux Nations Unis, résoudre la pauvreté par la science, était irréaliste.

Et pourtant, jamais la science n'a été aussi performante. Et pourtant, jamais la science n'a été plus productive en technologies qui améliorent chaque jour la vie de chacun, ou plutôt de ceux qui peuvent y avoir accès.

Comment alors expliquer l'incapacité à agir ? Comment faire en sorte que la connaissance soit utile ? Comment faire pour que le savoir soit "actionnable" (Hatchuel A., 2000; Avenier, 2004) ? En fait le débat peut se résumer à la question suivante : comment mieux mobiliser les connaissances pour l'action ?

Pour beaucoup, l'enjeu est un enjeu d'expertise (pour adapter la connaissance aux spécificités des lieux) et de communication scientifique (Académie des Sciences, 2006). Tout serait question de transmission et de diffusion, en créant les conditions nécessaires à l'adaptation des solutions (Schutz, 1964 ; Benor et al., 1984).

Mais, d'autres auteurs préconisent un processus plus complexe de mobilisation des acteurs où l'objectif est le développement d'une capacité à la réflexion permettant l'adaptation à des

¹ *"Nous devons lancer un programme audacieux qui mettent notre avance scientifique et notre progrès industriel au service de la croissance des régions sous-développées... Les ressources matérielles que nous pouvons utiliser pour l'assistance aux autres peuples sont limitées. Mais nos ressources en connaissance ne s'arrêtent pas de grandir et sont inépuisables. »*

situations précises et particulières (Albaladejo et Casabianca, 1997). Ce courant de pensée revendique un nouveau mode de production du savoir, "une démocratie cognitive" (Ghorra-Gobin, 1993), une science citoyenne, capable de « reconnaître les individus effectifs et concrets comme auteurs de leur décision et capables d'une réflexion ou d'une maîtrise déterminante de leurs actions, quelles que soient l'époque et la situation. » (Bouilloud, 2000). C'est dans ce dernier courant que s'inscrit l'expérience de l'Université paysanne.

1.2 Quelles compétences pour l'action territoriale ?

Pour aborder la question de la mobilisation des connaissances dans une finalité d'action, nous avons utilisé le concept de compétences, défini comme capacité à agir (Zarifian, 2001, Sen, 2003)

Les compétences se rapportent aux décisions et aux actions. Ce qui différencie une compétence d'une connaissance, c'est qu'elle est inscrite dans l'action et donc mobilise toujours une composante procédurale. Une compétence est un pouvoir pour agir, non en termes absolus, mais en fonction d'une situation donnée. Ainsi, les compétences, savoir-faire de haut niveau, permettent de faire face à une situation singulière et complexe, pour inventer et construire une réponse appropriée et pour ne pas reproduire des réponses stéréotypées, issues soit d'un référentiel commun, soit de procédures éducatives formelles (Perrenoud, 1994). Un acteur doit savoir (connaissances), doit pouvoir faire (compétences) et doit faire (compétences réellement mobilisées pour l'action territoriale)

L'analyse des nouvelles compétences nécessaires pour le développement territorial est un sujet qui suscite de plus en plus d'intérêt, au vu des politiques de décentralisation et de la multiplication d'agents de développement (Albaladejo et al, 2006). Les études réalisées sur l'évolution des compétences du développement territorial en France (Barthe et al., 2000) font ressortir comme fonction principale les rôles de médiation entre différents mondes et de traduction au niveau local des transformations globales. Cette fonction suppose une augmentation des compétences de « management » et un passage de compétences individuelles à des compétences collectives. Il ne s'agit plus seulement de réaliser, mais surtout d'analyser et de coordonner. Cette évolution du champ des compétences rejoint les tendances observées dans les entreprises (Nonaka et Takeushi, 1997), où l'accent a été notamment mis sur les dimensions épistémologique (savoir explicite ou tacite) et ontologique (savoir individuel ou collectif) des savoirs mobilisés (Lam, 1999).

Le caractère de plus en plus tacite et multi-niveau (individuel et collectif) des compétences de développement territorial nécessite de revoir les logiques d'apprentissages, et notamment les formes de dispositifs de formation plus axés sur l'acquisition de savoir que de compétences (Perrenoud, 2004).

La construction des compétences doit s'organiser autour de trois volets :

- d'une part, elle doit promouvoir l'acquisition et la valorisation de connaissances théoriques et pratiques,
- d'autre part, elle doit permettre d'organiser l'apprentissage et la mobilisation des connaissances pour développer des compétences,
- enfin, elle doit favoriser la mobilisation de manière adaptée (à la réalité) et efficace des compétences spécifiques pour la réalisation de projets.

La difficulté est de réussir à combiner ces trois aspects lors de processus d'accompagnement ou de formation des acteurs. Il faut tenter de se rapprocher le plus possible de processus d'apprentissage en situation réelle pour construire des compétences, et ainsi permettre

d'acquérir les dimensions tacites, non codifiables, et difficilement transférables lors de cours magistraux en salle de classe. Il convient aussi pour répondre au caractère collectif de ces compétences de favoriser un processus cognitif collectif, qui permette l'acquisition d'une dimension collective. Selon Argyris (1995), cette dimension collective se traduit par la construction de visions, de valeurs, de responsabilités et de savoir-faire collectif. Elle permet notamment ce qu'Argyris qualifie de « double boucle d'apprentissage », c'est-à-dire de passer de savoirs individuels juxtaposés à un savoir collectif qui permette de construire l'innovation (Argyris, 1995). Des processus de recherche-action sont préconisés pour permettre la mise en place de dynamiques collectives et la double boucle d'apprentissage : ils permettent à la fois l'implication dans la réalité (et donc la possibilité de développer des apprentissages tacites) et la création d'interactions débouchant sur des dynamiques collectives. Plus qu'une co-production de connaissances entre deux mondes (par exemple entre l'université et le monde professionnel), tel que suggéré par Barthe et al (2000), la recherche-action permet la construction de mécanismes collectifs qui peuvent gérer une innovation permanente (Albaladejo et Casabianca, 1997).

1.3 Construire les compétences au travers de projets

Notre hypothèse centrale est que la "construction de compétences" ne peut se réaliser qu'autour de l'élaboration d'un projet. Le terme "projet" est ambigu. Il a été trop utilisé, presque galvaudé. Pourtant les définitions des dictionnaires courants "image d'une situation, d'un état que l'on pense atteindre" (Petit Robert, 1991) ; "rédaction d'une chose à exécuter" (Dictionnaire historique de la langue française, 1989) illustrent bien, d'une part, l'idée de dessein et d'intention et, d'autre part, celle de plans, de programmes et d'efforts à accomplir pour leur réalisation.

Dans le cadre du développement territorial, Benoit et al (2006) distinguent "les projets (p) qui sont des actions diverses visant à résoudre des problèmes et le Projet (P) qui moins visible et plus durable est une adhésion des acteurs à une dynamique et à des valeurs partagées". Le Projet donne sens, utilité et continuité aux projets. C'est le Plan Territorial de Développement rural durable. C'est à la fois un état de l'art sur les connaissances de la région (il se présente alors souvent sous la forme d'une monographie), une problématique, une "vision du futur" et des orientations/directives pour l'action.

L'enjeu du développement territorial est bien de traduire les réflexions et orientations du Projet en actions, en projets "opératoires" de natures diverses: plan d'affectation des sols et sécurisation foncière, projets d'infrastructure; projet de services publics, associatifs, coopératifs ou privés et, surtout projets productifs, individuels ou collectifs, d'entreprise de développement d'activités agricoles ou extra agricoles (artisanat, écotourisme..) dans le cadre de la multifonctionnalité et de la pluriactivité. Ces projets "opératoires" se positionnent à différentes échelles de la petite région, du parcours, du pays, de la communauté, du village ou de l'exploitation.

L'enjeu de la formation est d'accompagner les acteurs dans l'élaboration de ces différents projets (P et p). En respectant le formalisme des documents de projets imposés par les bailleurs (diagnostic/justificatif, objectifs, stratégie, définition d'étapes, chronogramme, moyens, budgets..), le projet est utilisé comme support de la formation. Il permet de construire des savoirs "actionnables" et des compétences adaptées. Le cycle du projet (élaboration, mise en œuvre, évaluation..) objectifs, stratégies, risques, chronogramme et budget) oblige à créer/mobiliser des connaissances (de base –l'écrit ; théoriques- cycle des éléments minéraux ou histoire des relations sociales ; techniques -comptabilité), des méthodes (analyse des situations et des solutions potentielles), des qualités (créativité, capacité d'organisation) et des comportements (sens de l'action collective).

La difficulté réside dans la gestion entre un processus d'apprentissage et la construction d'un projet opérationnel, ou autrement dit dans la recherche de l'équilibre entre créer et mobiliser. Créer des compétences relève du processus d'apprentissage. Ce dernier tend à être le plus ambitieux possible avec le risque d'une trop grande abstraction. Mobiliser relève de la construction du projet en soi. Il tend à l'opérationnalité, voir même à la "praticité". Le processus d'apprentissage a besoin de se libérer des contraintes (de capital, de marché...) que le projet doit affronter, voire résoudre. Développer des compétences qui ne pourront être utilisées dans des activités économiques conduit à la frustration des étudiants formés, surqualifiés pour les emplois existants. Une des manières de gérer ces contradictions est d'essayer de développer des compétences collectives qui sont les seules capables de modifier les situations de sous développement, en créant des opportunités économiques.

2 L'UNICAMPO : LIER FORMATION, ACTION ET PROJETS

2.1 L'UniCampo : l'enjeu de l'éducation rurale

Face aux enjeux de l'empowerment pour le développement agricole et territorial, l'UniCampo (Université Paysanne) (Caniello, Tonneau et al, 2003) s'inscrit dans les réflexions sur l'éducation rurale, très actives ces dernières années (Koling et al, 2002). Inspirées de Paulo Freire (Freire,1996), les formations rattachées à ce mouvement sont basées autour des principes suivants : "contextualisation" (environnement, ressources, "gens", connaissances, culture) et "problématisation" (c'est en se questionnant sur leur propre réalité que les élèves peuvent apprendre et définir les moyens d'agir sur cette réalité); importance du dialogue, de l'écoute, des processus d'apprentissage mutuels entre agriculteurs, avec d'autres groupes et avec les formateurs. Elles défendent une recherche-action (connaître, analyser, transformer) en privilégiant la construction de savoirs.

L'Université Paysanne que nous étudions ici s'inscrit dans cette logique, tout en visant à dépasser le cadre local, souvent retenu par les formations existantes. Elle a été mise en place à l'initiative de l'UFCG (Université Fédérale de Campina Grande), du CIRAD (Centre International de Recherche Agronomique pour le Développement) et du Projet Dom Helder Camara (Fondation rattachée au Ministère du Développement Agraire) dans le Cariri, un territoire de l'Etat de la Paraíba. Son objectif était de former des jeunes ruraux pour leur permettre de concilier insertion professionnelle, développement durable communautaire et participation à la construction des politiques publiques locales (Caniello et al., 2003).

2.2 L'expérience

Mise en place dans un des territoires les plus arides du Brésil, le Cariri, l'UniCampo visait à former des ruraux (hommes et femmes), d'âge et d'expérience très divers, pour qu'ils puissent devenir des "acteurs du développement durable territorial". La formation s'est déroulée les week-ends (du vendredi midi au samedi 16 heures), pour permettre aux élèves d'exercer leur activité professionnelle. Initialement prévue pour une période de trois mois, dans une perspective expérimentale, la formation s'est poursuivie sur deux autres modules de cinq mois (soit un total de 1500 heures de cours).

Afin d'aborder les différentes dimensions du développement territorial, trois regards ont été utilisés : celui des sciences sociales (l'identité, la culture et le développement), celui de l'écologie et de la technologie (les ressources naturelles, le fait technique et les systèmes de production); celui des sciences politiques (les pouvoirs, la gouvernance et l'action collective).

Trois cycles se sont succédés : le premier a permis la sensibilisation aux problèmes du sous-développement en région semi-aride ; le deuxième a été centré sur la formation par la

recherche (analyse des situations du Cariri), et le dernier a encouragé l'élaboration de projets de développement individuel et collectif, au travers de formations techniques et instrumentales pour répondre aux nécessités des projets. Le dispositif pédagogique de l'UniCampo était basé sur la recherche-action afin d'inscrire le processus d'apprentissage dans la réalité, mais aussi pour générer des dynamiques au sein des groupes de recherche, constitués d'éducants et d'éducateurs, dans un échange d'égal à égal : les éducants apportant la connaissance de la réalité, les éducateurs apportant une formalisation et des outils de recherche.

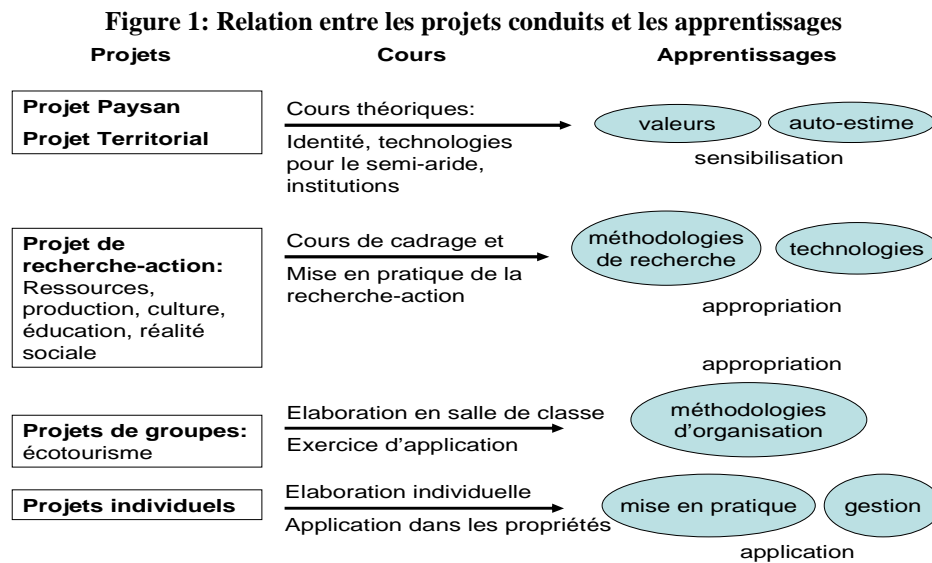
2.3 Les projets et l'insertion dans la réalité pour la construction de compétences

Le processus pédagogique a été organisé en trois temps, combinant des aspects théoriques (la connaissance pour comprendre), méthodologique (la méthode pour apprendre) et appliquée (les outils pour faire). Chacun de ces temps s'est structuré autour de projets, qui permettent de tisser le rapport à la réalité. L'idée est de définir un cadre commun (un Projet territorial) qui inspire l'ensemble des projets individuelles ou collectives.

- **Le Projet pour le territoire et le Projet Paysan** : le premier temps a permis une sensibilisation des élèves, en relativisant les discours pessimistes. Cette sensibilisation a permis de comprendre les problèmes du sous-développement en région semi-aride, de révéler les potentialités du territoire en valorisant l'identité et de renforcer la fierté d'être paysan. Elle a aussi permis de discuter des possibilités pour un Projet paysan alternatif et un Projet pour le développement du territoire, basé sur des principes de développement durable. Elle a permis de définir le champ du "rêve".
- **Le projet de construction de connaissances locales** : le deuxième temps s'est focalisé sur l'analyse des situations (formation par la recherche-action). Cette activité s'est organisée autour de formations théorique et méthodologique pour disposer de repères et de cadres permettant d'analyser concrètement la réalité du Cariri, au quotidien pour agir et éviter ainsi un certain nombre de dérives (trop de rêves, trop de révolte... bloquant l'action). L'enjeu était bien de définir le domaine du possible (les marges) en prenant conscience des difficultés. Les élèves ont défini eux-mêmes les projets de recherche qu'ils voulaient mener, avec les objectifs et les stratégies tournés vers leurs besoins. Les élèves ont été divisés en quatre groupes, autour de cinq thèmes de recherche différents : les systèmes de production, la gestion des ressources naturelles, le système social des périmètres de réforme agraire, la culture et le patrimoine du territoire, et le système d'éducation et son adéquation à la réalité.
- **Les projets collectifs et individuels** : le troisième temps s'est consacré à l'élaboration de projets d'insertion professionnelle, avec un cours spécifique « méthodologie de projet », accompagné de formations techniques et instrumentales (portugais, comptabilité, gestion de conflits, formation technique...) pour répondre aux nécessités d'implantation et de gestion des projets. Plusieurs projets ont été élaborés collectivement pendant le cours (projet d'éducation à l'environnement ; projet d'écotourisme, pour valoriser les richesses de la région), puis les élèves ont choisi différents projets productifs à mettre en œuvre individuellement ou collectivement (poulailler, porcherie, jardin communautaire, chantier d'ensilage collectif). Chaque projet a été soumis à l'évaluation critique de tout le groupe avant de pouvoir être financé. Un suivi des projets a été programmé collectivement, avec un appui technique et des réunions de bilan.

Les projets mis en place au fur et à mesure de la formation pour orienter l'apprentissage avaient des objectifs divers avec différents niveaux de création de connaissances et

compétences. La figure 1 présente la relation entre les projets et les apprentissages espérés : la sensibilisation aux concepts, l'appropriation, et la capacité à mettre en pratique.



2.4 Une première évaluation du processus pédagogique par projets

L'expérience a fait l'objet de rapports divers et d'analyses des acteurs impliqués, c'est-à-dire d'une évaluation dans l'action (Sabourin et al, 2003 ; Cianiello et al, 2003). Quelques éléments peuvent être soulignés.

Les élèves ont disposé d'un ensemble de connaissances théoriques sur les mécanismes du sous-développement qui ont permis de relativiser l'effet sécheresse et de mettre en avant les freins liés à l'organisation sociale, au manque de projets et à la faiblesse des pouvoirs politiques locaux. Ils ont maîtrisé, plus ou moins bien selon les profils, des méthodes d'analyse de la réalité. Ils ont mieux maîtrisé les techniques de communication. Surtout, ils ont développé une identité forte autour de leur pays, le Cariri et de leur statut social de paysan. Ils ont revendiqué un autre projet, celui d'une agriculture familiale, pluriactive, moteur du développement durable et d'une démocratie territoriale.

Ce projet paysan et pour le territoire, discuté lors de la première session principalement par des cours théoriques, est malheureusement resté trop peu liés aux discussions des acteurs du territoire, permettant difficilement un lien direct entre la sensibilisation et la mise en pratique. Le projet reste plus ou moins dans l'inconscient des élèves, peu d'élèves se sont réellement appropriés les exigences de ce Projet, et sa mise en œuvre dans le cadre des politiques publiques territoriales est restée très limitée.

Lors du projet de construction de connaissances locales, les élèves ont appris une manière de redécouvrir la réalité, par l'échange de savoirs et le dialogue. La production de connaissance a étonné les acteurs eux mêmes ("nous l'avons fait") et les rendus fiers et sûrs d'eux. Cela leur permet d'aborder la négociation avec les partenaires dans une autre relation ("nous savons ce que nous voulons"), ce qui permet un véritable débat. Ils ont été convaincus de l'intérêt de la recherche-action, mais l'application de cette "philosophie d'action" reste encore difficile dans leur travail au jour le jour. La recherche-action a été réalisée dans les communautés, mais sans totalement les impliquer, entraînant des discontinuités. Elle a permis l'appropriation de compétences, mais n'a pas débouché sur une application ultérieure.

Dans cette perspective, le cas de l'expérience d'"écotourisme" est intéressant. L'exercice mené avec un groupe de touristes a été de très grande qualité avec un indice de satisfaction

très élevé. Les élèves avaient maîtrisé l'organisation générale et les actions pour l'hôtellerie, la garde des enfants, les activités de plein air... Mais l'association des élèves comme celle du périmètre où s'était déroulée l'expérience n'ont pas été capables de répéter l'expérience. Problèmes de dispersion des élèves, de trésorerie, de réactivité... Une des élèves a toutefois créé un gîte, en reprenant en partie l'esprit du premier projet.

Cette analyse révèle l'importance d'inscrire le projet dans la réalité des situations locales. Cela a été le cas pour les projets individuels, qui s'inscrivaient au plus proche de la réalité des élèves, volontaires et porteurs de projet. Par contre, cet objectif immédiat a parfois empêché d'approfondir les apprentissages. En fait il est nécessaire de trouver le juste équilibre entre insertion dans la réalité, et processus d'apprentissage, inscrit dans une formation, qui permet des erreurs non « permises » en situation réelle.

Un autre fait illustre la difficulté de liaison avec l'environnement institutionnel. La phase d'implantation des projets individuels et collectifs est en cours. Elle est difficile car elle doit affronter le fait que ce Projet Territorial portée par une agriculture familiale pluriactive est encore largement minoritaire. Il s'oppose toujours à un projet moderniste de grandes entreprises, pourtant bien peu adapté et à la réalité d'une population vivant des transferts sociaux et s'installant dans la gestion des revenus minima d'insertion. Le fait de former 35 acteurs dans un territoire de plusieurs milliers d'habitants ne permet pas de créer des leviers de masse.

L'intérêt de ces questions et la nécessité de les approfondir ont conduit le CIRAD à mobiliser un doctorat pour évaluer l'ensemble du processus (Coudel et Tonneau, 2007), notamment pour étudier quels ont été les compétences réellement construites et comment s'est faite l'insertion des élèves dans le développement territorial suite à la formation.

3 L'IMPACT DE LA FORMATION PAR L'INSERTION DES ELEVES DANS LE DEVELOPPEMENT TERRITORIAL

3.1 Evaluer l'impact en termes de capital humain, social et institutionnel

Pour réaliser l'évaluation de l'expérience en termes de création de compétences acquises par les acteurs locaux à l'UniCampo, nous avons utilisé les concepts de capital humain, social et institutionnel pour distinguer le caractère individuel et collectif des compétences mobilisées dans le développement territorial. Dans les trois cas, capital désigne à la fois une ressource potentielle issue d'un investissement, et ce qui est réellement mobilisé par les acteurs dans les systèmes de production pour obtenir un résultat (Lin, 2005). Dans notre analyse, nous considérons que le capital "ressources" est le fruit de l'apprentissage. Le capital "facteur de production" quand à lui se restreint à ce qui est mobilisé. Il est le produit de l'élaboration de projet.

Le capital humain est ainsi souvent approché au travers du nombre d'années d'études, proxy pour les connaissances accumulées par un individu (Gurgand, 2005), mais ceci est relativisé par un certain nombre d'auteurs qui revendiquent une définition plus large, incluant des dimensions d'innovation et d'émotions (Carneiro, 2006). Le capital social est généralement considéré comme les relations sociales (Lin, 2005). Une approche individuelle étudie la manière dont les individus investissent dans et tirent partie de leur relations sociales ; une approche collective, à la suite de Putnam, analyse la manière dont un groupe développe et maintient un certain capital collectif (Putnam, 1993). Le capital institutionnel est une notion encore peu utilisée, mais elle apparaît depuis quelques années dans le vocabulaire de la Banque Mondiale (Noumba, 2005) ou de gouvernements pour désigner « l'ensemble des structures

organisationnelles, légales, sociétales caractérisant la gouvernance d'un pays et déterminant les possibilités d'engagement civique, de résolution des conflits » (Bogaert et al, 2002). Ainsi, ce capital peut être appréhendé à partir des institutions qui contribuent au développement territorial.

L'analyse des contributions de l'UniCampo à la gouvernance territoriale et des processus d'acquisition de compétences nécessaires a été effectuée à partir de suivis d'activités et d'enquêtes approfondies auprès de l'ensemble des acteurs, suivants trois entrées complémentaires:

- l'analyse des trajectoires individuelles des élèves selon les profils exercés après la formation et comment ils ont mobilisé les connaissances appropriées ;
- le bilan des apprentissages des élèves réalisés au cours de l'UniCampo, ainsi que des changements de pratiques aujourd'hui (proxy des compétences) ;
- l'analyse de l'association des élèves et de son insertion dans l'environnement institutionnel, ce qui nous a conduit à étudier cet environnement institutionnel

Pour pouvoir réaliser cette analyse, nous avons à la fois créé une typologie des éducants et caractérisé l'environnement institutionnel.

La typologie a été établie, à partir de traitements statistiques rendant compte de nombreux critères : sexe, âge, niveau d'étude, lieu d'habitation mais aussi de données d'enquêtes sur leurs perceptions des acquis de l'UniCampo.

Nous avons caractérisé cinq profils d'élèves, "dénommés" en fonction de l'activité principale occupée actuellement :

- les démotivés, qui n'ont pas d'activité très définie, ou alors pas du tout en lien avec le développement agricole rural (opératrice téléphonique par exemple) (4 élèves) ;
- les individuels agricoles, qui ont une action essentiellement dirigée vers leur exploitation agricole (6 élèves) ;
- les techniciens, qui ont plutôt une activité de conseil auprès d'agriculteurs (7 élèves) ;
- les mobilisateurs communautaires, qui peuvent être agriculteurs, mais qui se distinguent surtout par une activité importante de mobilisation au sein de la communauté pour faire des projets (les instituteurs sont inclus à ce niveau, car ils ont souvent une activité d'animation en dehors de l'école) (8 élèves) ;
- les articulateurs territoriaux qui s'engagent de manière importante au niveau territorial, que ce soit dans la discussion ou l'implication de projets (6 élèves).

Le paysage institutionnel a été déterminé, à partir de différents rapports sur le territoire (Bazin, 2003; Sayago, 2006), d'une observation de terrain prolongée (participation aux réunions, discussions informelles avec divers acteurs) et d'entretiens avec quelques acteurs clés, de façon à identifier les principaux dispositifs de gouvernance, les consensus et les conflits ainsi que les possibilités de changements offertes.

3.2 L'apport de l'UniCampo en terme de capital humain : l'insertion individuelle des acteurs dans la gouvernance et social

A l'issue de la formation UniCampo, deux types de profils d'élèves sont présents dans les dispositifs de gouvernance territoriale. D'un côté, des articulateurs territoriaux, engagés dans des mouvements sociaux déjà avant la formation, et qui ont augmenté leur engagement par la suite. De l'autre côté, des techniciens, embauchés dans des structures gouvernementales, qui

montrent un intérêt et engagement accru au niveau territorial, après la formation.

La figure 2 présente une synthèse de l'implication et des champs d'action (plutôt technique, plutôt animation) de chaque profil identifié, sachant que globalement 66% des élèves portent aujourd'hui un intérêt au territoire, 38% s'impliquent dans des forums, et 28% ont une bonne analyse du territoire.

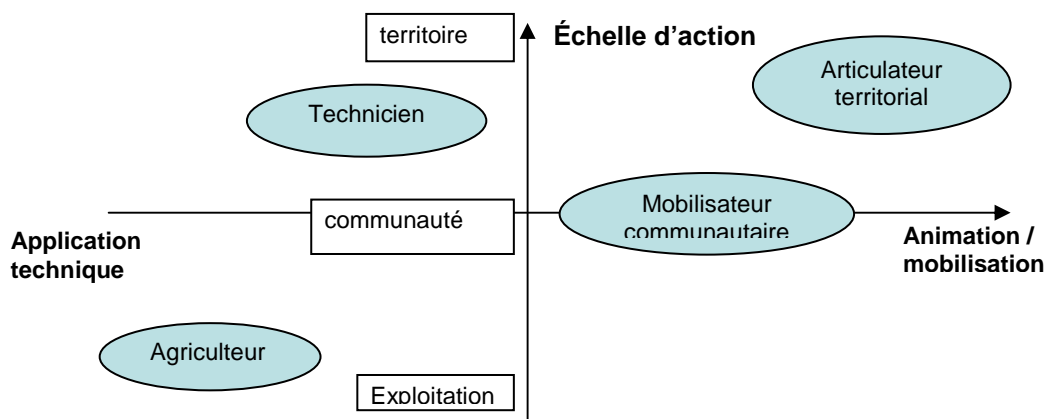


Figure 2: champ et échelle d'action des différents profils

Nous étudierons ici plus particulièrement les profils des techniciens et des articulateurs territoriaux qui sont les deux profils concernés de façon différente par la gouvernance territoriale. On note des différences importantes dans les caractéristiques de base de ces deux types d'acteurs. Les articulateurs territoriaux ont une moyenne d'âge plus élevée : ce sont des personnes expérimentées, ayant sans doute une connaissance approfondie de la réalité dans laquelle ils évoluent, d'autant plus qu'ils sont déjà engagés auprès des populations de base, notamment au travers de la réforme agraire (concerne 50% d'entre eux). Les techniciens sont au contraire plutôt jeunes, et ont un taux de formation plutôt élevé : 71% ont terminé le lycée, et 29% ont un diplôme d'études supérieures (souvent de technicien agricole). Ce sont des jeunes qui se sont fait remarquer par leurs aptitudes scolaires et leur "intelligence" (soulignons que peu de jeunes issus de l'agriculture familiale font des études supérieures), mais qui n'ont pas encore une très grande expérience. La prise en compte de l'implication territoriale est faite en fonction de l'échelle d'action (*niveau individuel, communauté, municipale, territoire*) et des résultats de l'enquête sur les formes de liens et de connaissance du territoire : *intérêt* (se renseigne sur ce qui se passe), *implication* (participe de forums), *bonne analyse critique* (a une bonne vision des avantages et limites).

Tableau 1: Echelle d'activités et intérêt pour le territoire, par profils d'action

		Echelle de l'activité				Connaissance du territoire		
		individuel	commu- nauté	municipe	territoire	S'intéresse	S'implique	A une bonne analyse
Technicien	avant	43%	29%	43%	-			
	après	43%	43%	43%	43%	86%	57%	43%
médiateur territorial	avant	67%	67%	50%	17%			
	après	67%	67%	67%	100%	100%	100%	83%

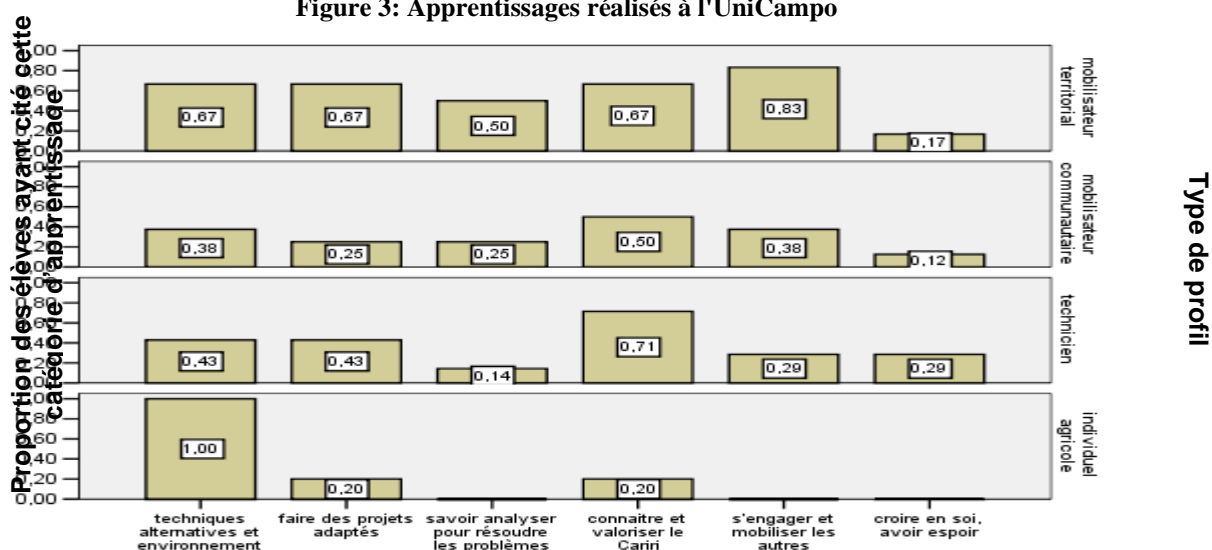
Bien sûr, les articulateurs territoriaux, ayant été définis comme des personnes ayant aujourd'hui une activité de mobilisation à l'échelle du territoire, sont insérés dans des dispositifs territoriaux. Mais il est intéressant de constater que seulement 1 personne sur 6

(17%) était impliquée au niveau territorial avant l'UniCampo. Les autres étaient surtout impliqués au niveau communautaire, mais aussi, pour la moitié, au niveau municipal. Les techniciens qui ne sont pas a priori liés à la gouvernance territoriale (aucun d'entre eux n'étaient impliqué avant l'UniCampo), s'impliquent pour plus de la moitié d'entre eux dans des dispositifs de gouvernance au niveau du territoire (43% exercent leur activité à cette échelle), et surtout, 86% d'entre eux disent être intéressés par ce qui se passe au niveau territorial.

On peut constater que tous les techniciens et articulateurs territoriaux reçoivent un salaire (ce qui les distingue des agriculteurs et mobilisateurs communautaires); ils sont tous « institutionnalisés ». Ceci est d'ailleurs une évolution importante, car seulement 57% des futurs techniciens et 50% des futurs articulateurs territoriaux étaient salariés avant l'UniCampo. Par contre, il ne s'agit pas du même type d'emplois. Dans le cas des techniciens, il s'agit d'emplois au sein des secrétariats d'agriculture, des préfectures ou dans des organismes gouvernementaux comme l'EMATER (Entreprise d'Assistance Technique). Dans le cas des articulateurs territoriaux, il s'agit d'un emploi syndical ou d'un travail rémunéré de mobilisateur pour le Projet Dom Helder Camara (au travers d'organisations sociales, syndicats ou associations). La situation est toute aussi contrastée si on analyse l'implication dans des associations ou syndicats : les articulateurs territoriaux font non seulement tous partie d'associations, mais ils sont tous membres de la direction ; par contre seuls 43% des techniciens font partie d'une association et aucun ne participe de la direction.

Influence de la formation: quels apprentissages et compétences?

Figure 3: Apprentissages réalisés à l'UniCampo



Les articulateurs territoriaux affirment à 83% qu'apprendre à « s'engager et à mobiliser les autres » a été un des principaux gains réalisés à l'UniCampo, ce qui les place loin devant les autres profils. Ce sont donc ceux qui étaient le plus impliqués dans ce type d'activité avant l'UniCampo (par l'engagement dans des associations) qui considèrent avoir le plus appris dans ce domaine. Ceci révèle la prédisposition à apprendre par le lien préalable avec le sujet traité. Les réponses spécifiques qui composent l'indicateur agrégé sont : 50% ont appris à « s'organiser », 33% à « oser parler, revendiquer », 33% à « respecter les autres, écouter », et 33% à « diffuser les connaissances apprises ». Les autres apprentissages des articulateurs territoriaux sont également assez marqués : 67% citent qu'ils ont appris « des techniques

alternatives pour respecter l'environnement », à « faire des projets adaptés » et à « connaître et valoriser le Cariri » ; 50% citent « savoir analyser pour résoudre des problèmes ». Ceci montre l'intérêt important et varié qu'ils ont eu pour les cours proposés. Ils étaient d'ailleurs la cible privilégiée de l'UniCampo, qui voulait former des « leaders paysans ».

Pour les techniciens, l'apprentissage qui les a le plus marqué est « connaître et valoriser le Cariri » (avec 50%), alors que les apprentissages « techniques » et « projet » n'ont été cités qu'à 43%. On peut supposer que ceci est dû au fait qu'ils avaient déjà été bien formé techniquement et opérationnellement, mais souvent dans des écoles en dehors du territoire du Cariri ; ils étaient demandeurs d'éléments concernant la réalité locale, pour mieux faire l'adéquation entre leur savoir « scolaire » acquis auparavant et la réalité à laquelle ils sont confrontés tous les jours.

Notons que les déclarations des mobilisateurs communautaires ne diffèrent pas beaucoup de celles des articulateurs territoriaux, sauf que les apprentissages sont moins affirmés. Quant aux agriculteurs, ils identifient peu d'apprentissages en dehors des apprentissages techniques, qui par contre font l'unanimité. Enfin, bien qu'en faible proportion, plusieurs élèves ont cités qu'ils ont appris à « croire », « rêver », « avoir espoir », « avoir de l'auto-estime », révélant l'importance de la motivation et de la confiance en soi.

Figure 4: Changements dans la pratique de l'activité (cités spontanément par les élèves)



Tant pour les articulateurs que pour les techniciens, les changements de pratiques ne correspondent pas forcément aux apprentissages cités. Biais de l'entretien, les élèves ne voulant pas répéter les dires qu'ils avaient déjà cités ? Peut-être. Mais plus fondamentalement, tous les apprentissages ne peuvent être mis en pratique facilement, et inversement, un apprentissage auquel on n'accorde pas beaucoup d'importance a priori peut avoir un impact assez important dans la pratique quotidienne, en fonction du métier exercé.

Alors que les techniciens ont assez peu parlé des apprentissages de « mobilisation », ce sont ceux-ci qui ont entraîné le plus de changements : 43% disent qu'ils « diffusent les connaissances apprises » et qu'ils savent « mieux parler, écouter, discuter avec les autres ». Ces deux changements peuvent être liés à une même raison, qu'ils ont souvent avancée : par le contact qu'ils ont eu à l'UniCampo avec des agriculteurs et des colons de la réforme agraire (presque aucun d'eux n'avait de contact préalable avec des périmètres de réforme agraire), ils ont appris en vivant ensemble à les respecter dans leurs différences et à utiliser le vocabulaire approprié pour parler avec eux.

Après l'UniCampo, ils ont donc engagé un contact avec les communautés rurales qu'ils n'avaient pas forcément avant. Par contre, ils restent dans leur rôle de techniciens, et ne prétendent pas « organiser les gens » (seulement 14%), mais bien faire des projets techniques (43% pour « sait mieux faire des projets »). Seuls les articulateurs territoriaux et les techniciens ont cités qu'ils sont « *plus respectés par les autres* » (environ un tiers de chaque profil). Ceci révèle le besoin de légitimation qu'ils ont lorsqu'ils travaillent en lien avec d'autres personnes, ou lorsqu'ils prennent place dans les arènes de discussion.

Lors des entretiens, il a aussi été demandé aux élèves quels avaient été les facteurs importants à l'origine des apprentissages. Le facteur qui ressort le plus est l'importance du « *débat et liberté d'expression* ». Beaucoup l'ont opposé au climat qui règne d'habitude dans les salles de classe, avec un monologue professoral face à des élèves silencieux. Ce sont les débats constants qui ont permis aux élèves de prendre confiance, de voir que toute opinion peut être valide. Cependant, pour les articulateurs territoriaux et les techniciens, ce facteur n'arrive qu'en seconde place. Le premier facteur cité pour les articulateurs territoriaux, c'est l'« *application pratique et la contextualisation* » (50%), loin devant les autres profils : ils analysent l'importance de ne pas rester que dans le discours. Pour les techniciens, c'est l'« *échange entre les élèves* » (43%) : l'échange entre techniciens qui permet d'apprendre au contact des pairs, mais aussi l'échange avec les agriculteurs et les personnes de périmètres de réforme agraire (dont nous avons déjà parlé plus haut). Enfin, même si cela ne représente qu'une minorité, il est intéressant de voir l'importance qui est accordée à la « *construction collective* » de la connaissance.

Ainsi, pour les deux types de profils, la formation a certainement eu un impact : les articulateurs disent avoir appris à mieux mobiliser, notamment par un changement des relations avec les autres : savoir parler, écouter, discuter. Les techniciens quant à eux soulignent les apprentissages réalisés sur le territoire du Cariri et la réalité locale, et comment ceci leur permet aujourd'hui d'avoir une pratique à l'écoute des agriculteurs avec lesquels ils travaillent.

3.3 Le capital institutionnel et l'insertion de l'association des élèves dans l'environnement institutionnel existant

L'association des élèves

L'évaluation de la formation ne peut être limitée à ses effets pour les individus, notamment en ce qui concerne l'insertion dans des dispositifs de gouvernance territoriale. Le niveau collectif est d'autant plus important à évaluer que les élèves se sont rapidement organisés. Après les trois premiers mois de formation, ils fondèrent une association dans le but de faire pression pour que la formation continue : l'Association des Elèves de l'UniCampo (Associação dos Alunos da Unicampo – AAUC). Quelques mois plus tard, ils furent donc invités en tant qu'association à faire partie des discussions pour la continuité de l'UniCampo. Ils devinrent institutionnellement pro-actifs dans la formation (Coudel et Sabourin, 2007, à paraître). L'AAUC a rapidement élargi son action, agissant dans plusieurs projets engagés dans le territoire : expérimentation de cultures sous couvert forestier natif – Caatinga - avec défriche partielle, mobilisation sociale dans les périmètres de réforme agraire, articulation de l'assistance technique pour l'implantation des projets, sensibilisation sur la fenaison et l'ensilage, projets d'éducation et capacitation pour agriculteurs, programme de diffusion de citernes dans les municipes du Cariri.... Surtout, l'AAUC a gagné un droit de représentation dans le Forum Territorial promu par le SDT (Secrétariat du Développement Territorial) : deux membres de l'AAUC sont nommés pour participer à toutes les réunions du Forum. Depuis décembre 2006, l'AAUC a changé son statut : elle est maintenant officiellement une ONG qui peut répondre aux appels d'offre du gouvernement (il faut trois ans de fonctionnement), et a

élargi son nom à « Anciens élèves, collaborateurs et amis de l'Université Paysanne », espérant ainsi permettre à n'importe quelle personne intéressée de se joindre à eux. Elle devient ainsi une des premières ONG créées dans le territoire du Cariri.

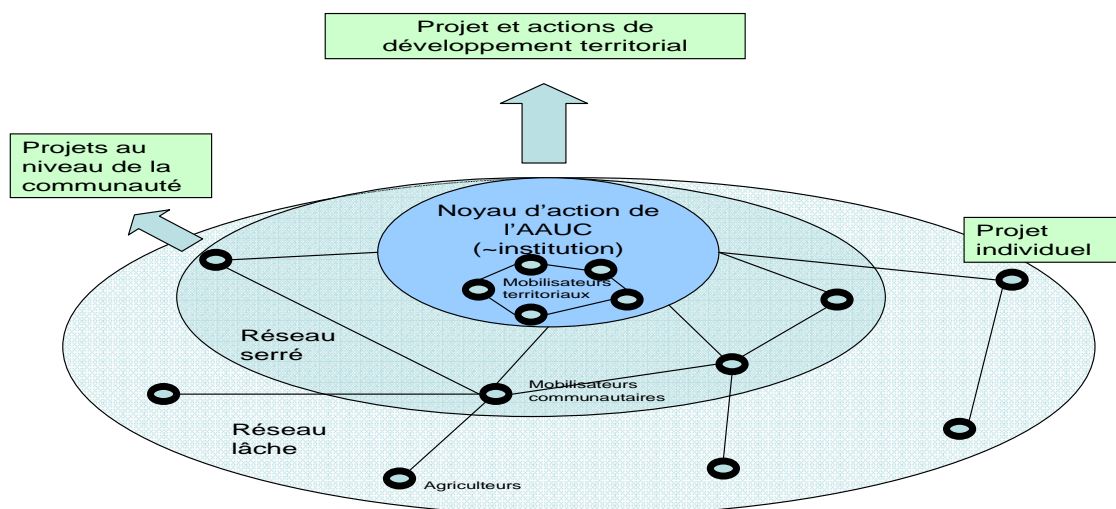
Les élèves sont tout à fait conscients de l'importance de la formation pour la construction de leur association. Lorsqu'on leur demande quels seraient les éléments qu'ils prendraient en compte pour évaluer la contribution de l'UniCampo au développement territorial, l'association des élèves arrive en tête, citée par 25% des élèves, de tous les types de profils, et l'ouverture d'un espace politique indépendant est le deuxième élément (19%), cité notamment par les articulateurs territoriaux et les techniciens.

L'association offre plusieurs types d'avantage à ses membres : elle a permis de structurer les projets productifs de l'UniCampo (par une assistance technique et offre un lieu de réflexion pour leur continuité), elle est un lieu de réunion des élèves qui permet des échanges entre eux, et elle est une entité qui permet d'agir pour des projets de développement territorial. On retrouve en quelque sorte les différents niveaux de résultats de la formation : le niveau individuel (avec les projets lancés), le niveau collectif (le réseau d'élèves), et le niveau institutionnel, avec la mise en place d'une institution qui permet l'action.

Ainsi, la formation a permis à un réseau d'élèves (capital social) de devenir une véritable « institution de développement en devenir » (capital institutionnel), qui devient un nouvel espace et détient un nouveau pouvoir politique. Cependant, cette institution est encore en phase d'implantation et il lui reste plusieurs défis à relever pour pouvoir s'installer dans le paysage institutionnel.

Alors que l'association se voulait une entité agrégative de tous les élèves, seuls 54% des élèves y participent, dont 19% de manière active (en temps que membres moteurs), 16% régulièrement, et 19% de temps en temps. Les membres moteurs sont essentiellement des articulateurs territoriaux (pour plus de la moitié). C'est d'ailleurs le profil le plus présent : 83% d'entre eux sont engagés (soit un tiers des membres de l'association). La moitié des mobilisateurs communautaires participent, presque tous de manière régulière. Les agriculteurs ne participent que de temps en temps, mais ils restent tout de même membres à 67% d'entre eux, à défaut d'être très actifs. Les techniciens sont par contre assez peu présents, moins d'un tiers participe régulièrement. Ainsi, on peut définir une structure en réseau telle que présentée dans la figure 5.

Figure 5: Hypothèse quand à la structure de l'AAUC: une institution doublée d'un réseau



Cette institution doublée d'un réseau est particulièrement intéressante pour un dispositif de gouvernance territoriale, par l'échange d'informations qui s'y fait. D'un côté, les articulateurs territoriaux ne sont pas déconnectés de ce qui se passe à la base, et de l'autre côté, les mobilisateurs communautaires et les agriculteurs se maintiennent au courant de ce qui se passe dans les arènes de discussion de développement du territoire, et peuvent proposer des actions par l'intermédiaire des articulateurs territoriaux.

Les techniciens participent peu de l'association car ils ont d'autres moyens d'agir dans le développement territorial, au travers des organisations dans lesquelles ils sont embauchés. D'ailleurs, ils ont peu de disponibilités pour agir, étant souvent très occupés par leurs activités professionnelles. Par ailleurs, ils ont sans doute moins besoin du réseau qu'offre l'association, car ils sont insérés dans d'autres réseaux plutôt techniques que sociaux.

L'insertion de l'association dans l'environnement institutionnel et son rôle dans la gouvernance territoriale

L'association est soumise à un défi important car il n'est pas facile de se faire une place au sein de dispositifs déjà existants, même si le contexte actuel de décentralisation constitue une fenêtre institutionnelle favorable (Rey-Valette et al., 2005). Cette évolution résulte de la conjonction de trois tendances interactives :

(1) Un mouvement de libéralisation/décentralisation dans les années 1990 : plusieurs services qui étaient exclusivement exercés par des institutions gouvernementales peuvent aujourd'hui être menés par des entreprises ou mouvements sociaux. Ceci s'est traduit par l'arrivée de plusieurs ONG et entreprises extérieures. Cependant, contrairement à d'autres territoires où les mouvements sociaux étaient plus développés, aucune ONG issue du territoire n'a réellement profité de cette ouverture, jusqu'à la création de l'association des élèves.

(2) Le lancement de 118 territoires pilotes dans le cadre de la territorialisation des politiques, par le SDT (Secrétariat du Développement Territorial, au sein du Ministère du Développement Agricole). Le Cariri fait partie des territoires sélectionnés et un Forum de Développement Durable du Cariri a été mis en place en 2003, devant être une arène où se rencontrent gouvernants politiques et société civile. Ceci permet notamment la confrontation du pouvoir politique installé (celui des grands propriétaires terriens) par un nouveau pouvoir donné aux mouvements de la société civile.

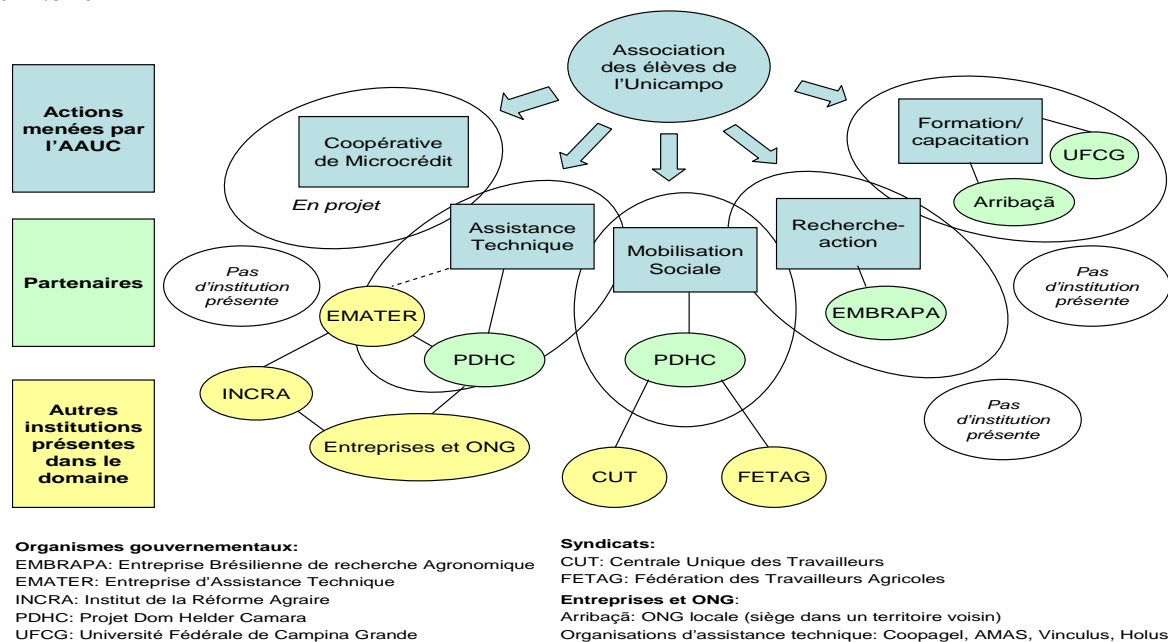
(3) L'expérimentation de politiques publiques pour le Semi-Aride Brésilien à travers le Projet Dom Helder Camara, fondation mixte entre le MDA (Ministère du Développement Agricole) et le FIDA (Fond International pour le Développement Agricole) qui a choisi le Cariri comme l'un de ses 9 terrains d'action (répartis dans 6 états du Semi-Aride Brésilien). Son objectif principal est de renforcer les communautés rurales et communautés de périmètres de réforme agraire, notamment d'un point de vue social.

Ainsi, bien que le Cariri ait pu être considéré il y a quelques années encore comme un territoire manquant de capital social et de dynamisme interne, il est actuellement soumis à un climat d'expérimentation de politiques publiques qui bouleversent les relations installées. Ceci permet notamment l'augmentation des possibilités d'insertion dans les dispositifs de gouvernance pour les acteurs non-gouvernementaux, tels que l'AAUC.

Nous analysons la place de l'AAUC dans le paysage institutionnel, à partir de ses différents champs d'action (cf. figure 6). Du côté de la formation/capacitation et de la recherche-action, l'AAUC bénéficie de partenariat solide avec des institutions gouvernementales sérieuses, avec aucune institution concurrente en face. Ces champs d'actions ne sont absolument pas en

"compétition", et l'association mène son action tranquillement. Du côté de la coopérative de microcrédit, le projet en est encore à ses prémices, mais aucune institution du genre n'existe dans le territoire, on peut donc supposer qu'à part les problèmes d'organisation interne, cette activité ne devrait pas rencontrer de problèmes particuliers. Par contre, les champs qui se sont révélés plus problématiques sont ceux de la mobilisation sociale et de l'assistance technique. En ce qui concerne la mobilisation sociale, c'est une activité exclusivement contrôlée par le Projet Dom Helder Camara, qui passe un contrat annuel avec l'entité choisie par la communauté. Dans le territoire du Cariri, en raison d'un conflit entre les deux syndicats de mobilisation, le « marché » de la mobilisation sociale est tendu. C'est pourtant ce qui a permis l'entrée de l'AAUC sur le marché, car s'il était détenu par un seul syndicat comme c'est le cas dans d'autres états, il eût été presque impossible d'y accéder. Cependant, les syndicats présents voient d'un mauvais œil l'entrée d'un nouveau candidat, d'autant plus qu'il est particulièrement apprécié par les communautés de base. Ceci a donné lieu à un conflit latent entre élèves de l'UniCampo, certains faisant partie de la CUT (Centrale Unique des Travailleurs, fédération de syndicats) et étant mobilisateurs sociaux, critiquant l'intrusion de l'AAUC et jugeant qu'elle devrait s'en tenir à un rôle d'assistance technique. La concurrence est parfois tellement exacerbée que les modalités de choix des communautés sont bafouées, de manière à privilégier une organisation. C'est ce qui est arrivée dans plusieurs communautés où agissait l'AAUC et où elle était largement appréciée : les réunions de choix ont été organisés à la va-vite, sans la majorité de la communauté, pour permettre le choix d'une autre entité... Du côté de l'assistance technique, la situation n'est pas non plus facile, du fait de l'arrivée récente sur le marché de l'assistance technique de nombreuses entités, entreprises ou ONG, extérieure au territoire mais disposant de lobbying auprès des bailleurs.

Figure 6: Actions menées par l'UniCampo et relations avec les autres institutions présentes dans le territoire



Il faudra sans doute beaucoup de ténacité et de courage pour que l'AAUC réussisse à imposer sa légitimité dans le paysage institutionnel. Elle est en concurrence avec des organisations bien plus puissantes, qui agissent dans tout le Nordeste, voire tout le Brésil, et qui ont donc les moyens de s'imposer. L'avantage de l'AAUC est sa légitimité auprès des acteurs de base, renforcée par la structure couplée institution-réseau. Sa faiblesse est le manque de

« professionnalisme compétitif », pour réussir des appels d'offre, pour rédiger des dossiers. Peut-être faudra-t-il aussi faire des choix stratégiques autres afin que les fronts « mobilisation sociale » et « assistance technique » ne soient que les fronts annexes. Cela nécessiterait de privilégier les fronts plus faciles d'accès, comme l'éducation/formation et la recherche-action.

L'Association des Elèves n'est pas uniquement une institution d'activités, c'est aussi un nouvel espace politique. Depuis le début, l'UniCampo s'est voulu « neutre » politiquement, c'est-à-dire qu'elle n'a sollicité ou ni même accepté aucun soutien politique, si ce n'est celui de la préfecture de Sumé pour l'accueil à l'Ecole Technique. Pourtant, dès le premier forum à l'issue des trois premiers mois de formation, les politiciens n'ont pas manqué d'essayer de s'approprier de l'idée. En particulier le débat sur la création d'un Campus Universitaire dans la région, présenté comme une continuité de l'UniCampo, a exacerbé les tensions.

A la suite de l'UniCampo, l'AAUC veut rester « neutre » politiquement, mais dans le scénario de la Paraíba qui est divisé en deux groupes politiques, sans grandes différences idéologiques, s'opposant fortement pour un contrôle des moyens, où tout vire à la démonstration politique, cette position n'est guère confortable. En effet, même s'ils ne s'engagent pas politiquement, les membres de l'AAUC sont rapidement étiquetés et soumis au jeu politique. Ceci est rapidement devenu leur contrainte principale : ils n'ont le soutien d'aucun camp, car ils ne s'affichent pas, mais ils sont gênés dans leur action par tous les camps... Comment maintenir l'indépendance politique est probablement l'enjeu le plus important des prochains mois.

CONCLUSION

Différents modes d'insertion

L'UniCampo était un processus expérimental de formation, et il a été ajusté au fur et à mesure de son avancement pour essayer de créer des connaissances et des compétences, qui soient adaptées au besoin des acteurs. Ce tâtonnement a été réalisé par la présentation de différents types de projets, du Projet Paysan au projet individuel, abordé de différentes manières par des cours théoriques et du travail de terrain, avec des résultats différents en terme d'apprentissages. Nous avons présenté les premiers résultats, qui révèlent l'importance de trouver un équilibre entre projet pédagogique et projet inséré dans la réalité.

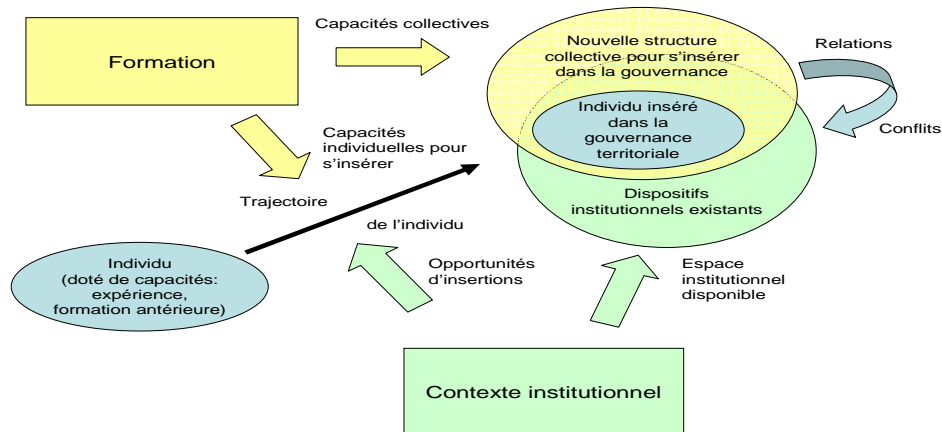
Les apprentissages des élèves et les connaissances nouvelles produites ont été conséquents à un niveau individuel. Deux modes d'insertion assez différents dans les dispositifs de gouvernance ont été identifiés : les techniciens sont impliqués au travers d'organisations technico-administratives, alors que les articulateurs territoriaux sont impliqués en temps que direction des mouvements de la société civile. Chaque profil a développé des apprentissages spécifiques : dans le cas des articulateurs, on analyse un renforcement des compétences de mobilisation ; dans le cas des techniciens, c'est plutôt un complément de compétences techniques par l'apport d'éléments contextuels et sociologiques. Mais loin de s'opposer, grâce aux nouvelles arènes de négociation mises en place pour que discutent entités « gouvernementales » et société civile (Forum de développement durable), les deux types de profils participent ensemble de la gouvernance territoriale.

Une autre différence de mode d'insertion dans des dispositifs territoriaux a été analysée. D'un côté, il y a les élèves insérés dans des institutions déjà installées dans le paysage institutionnel (notamment les techniciens, mais aussi les articulateurs insérés dans des syndicats). Pour eux l'objectif est de gagner une légitimité personnelle interne à leur institution, pour pouvoir la changer de l'intérieur. L'autre mode d'insertion, choisi notamment par les articulateurs territoriaux, est l'association des élèves : dans ce cas, le défi est de lui faire gagner une

légitimité collective et institutionnelle pour lui permettre d'agir dans le développement territorial.

La figure 7 résume les possibilités d'insertion pour les individus, déterminées par les compétences individuelles et collectives développées au cours de la formation et par les opportunités d'insertion (individuelles et collectives) dans les dispositifs institutionnels existants.

Figure 7: Possibilités d'insertion d'un individu dans la gouvernance territoriale: déterminants



Une des difficultés pour la formation de l'Unicampo puisse réellement transformer les territoires, tient paradoxalement à la méthodologie de recherche-action. Elle bouscule les modèles d'action des acteurs, introduisant une nouvelle manière d'envisager la connaissance et sa création, et permettant une nouvelle forme d'interaction entre acteurs. Cependant, par la remise en cause des schémas classiques de transmission qui fondent généralement le pouvoir des organisations, l'adoption d'une pratique de recherche-action pose des problèmes pour l'insertion des élèves dans les organisations en place : soit ils ne sont pas embauchés, étant repérés comme perturbateurs potentiels de l'ordre établi ; soit ils n'ont pas la marge d'action au sein de l'organisation pour « faire vivre » cette nouvelle méthodologie, menant souvent à des frustrations. Ceci révèle les limites de l'empowerment individuel et la nécessité d'envisager un processus de formation différent : ce sont aussi les organisations du territoire qu'il faut toucher.

Ces limites de l'action volontariste et les enjeux qu'elles soulèvent sont décrites par Tonneau et Sabourin (Tonneau et Sabourin, 2007) quand ils soulignent la difficulté à inventer un projet territorial réellement novateur qui permette de se libérer des modèles :

- Modèles techniques qui répondent bien peu aux exigences du développement durable
La production est toujours pensée en termes de rentabilité et de compétitivité bien peu porteuses de justice sociale et de gestion des ressources. La recherche d'alternatives techniques et économiques manque de moyens et là aussi de compétences. Comment promouvoir les systèmes les plus performants en termes de développement durable ?
- Modèles politiques, où la démocratie de représentation exacerbe la défense des intérêts particuliers et laisse la main libre aux vieilles "combinaciones". Quelle gouvernance pour une gestion éclatée ?

- Modèles institutionnels et financiers. Les financements publics nécessaires aux zones marginalisés sont particulièrement mal adaptés à la créativité nécessaire : comment inventer de nouvelles formes de gestion de l'investissement public/privé ?

L'enjeu est d'impliquer les organisations du territoire dans le pilotage de la formation, pour essayer de les familiariser au nouveau modèle en construction, et ainsi faciliter l'insertion des élèves suite à la formation.

BIBLIOGRAPHIE

- Académie des Sciences, 2006. "Sciences et pays en développement. Afrique subsaharienne francophone. Rapport sur la science et la technologie n°21. Éditions EDP Sciences - Mars 2006. http://www.academie-sciences.fr/publications/rapports/rapports_html/RST21.htm
- Albaladejo, C., Casabianca, F., 1997. Introduction. In : La recherche action. Ambition, pratiques, débats. Albaladejo et Casabianca (éds). Paris, France, Inra-Sad, coll. Etudes et recherche sur les systèmes agraires et le développement n° 30, p. 7-10.
- Allègre, C. ; Jeambar, D. 2006. Le défi du monde. Fayard Paris.
- Avenier M.J., (2004), Transformer l'expérience en savoirs actionnables légitimés, en sciences de gestion considérées comme des sciences de conception, in Savall H., Bonnet M. & Peron M.. (op. cit.), pp. 801-822.
- Bajoit, 1997. Pourquoi sont-ils si pauvres ? Cinq théories du mal développement. <http://www.globenet.org/archives/web/2006/www.globenet.org/horizon-local/astm/152theo.html>
- Beansayag, M ; collaboration Del Rey, A. 2006. Connaître est agir : Paysages et situations. Ed.La découverte Paris, 245 pages.
- Benor, D., Harrison, J.Q., Baxter, M., 1984. Agricultural extension: the training and visit system. Washington, USA, World Bank, 86 p.
- Bouillod, J.P., 2000. Sciences sociales et demande sociale. Pour une méthodologie. In production scientifique et demande sociale. Sciences de la société, 49 : 167-178.
- Brundtland, 1988. Commission Mondiale sur l'environnement et le développement, dite Commission Brundtland (1987). Notre avenir à tous. Montréal, Éd. du Fleuve.
- Caniello, M., J.-P. Tonneau, et al. 2003. Projeto UniCampo: pela Universidade Camponesa. Campina Grande, UFCG.
- CNRS, 2004. Rapport de conjoncture. <http://www.cnrs.fr/comiténational/doc/rapport/2004/00001 -IIDebut.pdf>
- Coudel, E. et J.-P. Tonneau. 2007. "Comment évaluer la contribution d'une formation au Développement Territorial ? Réflexion à partir de l'expérience d'une Université Paysanne dans le Nordeste du Brésil." Working Paper MOISA N°1/2007. <http://www.montpellier.inra.fr/moisa/moisa/fr/working-paper.php>
- Benoit, M ; Deffontaines, J-P; Lardon, S. 2006. Acteurs et Territoires Locaux. Collection : Savoir Faire INRA Paris, 174 pages.
- Dictionnaire historique de la langue française sous la direction d'Alain Rey, édition enrichie par Alain Rey et Tristan Hordé, Dictionnaires Le Robert, Paris, 1992-1998, 3 tomes, 4304 p., ISBN 2-085036-532-7.
- Freire, P. 1996. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessarios à Pratica Educativa. São Paulo, Paz e Terra.
- Ghora-Gobin C., 1993. Crises de la ville et limites de la connaissance théorique. Pour une conceptualisation de la mise en œuvre. Sciences de la société, 30 : 171-180.

- Hatchuel A., (2000), Quel horizon pour les sciences de gestion ? Vers une théorie de l'action collective, in David A., Hatchuel A. & R. Laufer (2000), Les nouvelles fondations des sciences de gestion, Vuibert, Paris.
- Kolling, E. J., P. R. Cerioli, et al., Eds. 2002. Educação do Campo : Identidade e Políticas Publicas. Coleção Por uma educação básica do campo. Brasília, Fundação Universidade de Brasília.
- Le Petit Robert. 1991. Dictionnaire d'aujourd'hui. Paris, France. 1091 p + annexes.
- Morin, E; Kern, A-B. 2002. Terra-Patria. Capítulo 3. A agonia planetária. Porto Alegre: Sulina. 184 p.
- Godard, O ; Hubert, B. 2002. Le développement durable et la recherche scientifique à l'INRA (rapport intermédiaire de mission - Décembre 2002). INRA, Paris, France. 58 p.
- Perrenoud, Philippe. 1994. La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris, L'Harmattan.
- Rogers, E.M., 1969. Elementos da difusão de inovações. In: Comunicação das novas ideias : pesquisas aplicáveis ao Brasil. G. Whiting & L. Guimaraes. Rio de Janeiro, Brasil, Ed. Financeiras, p. 23-38.
- ROGERS, E.M., 1962. Diffusion of innovations. New York, USA, The Free Press, 1983, 453 p. (3e ed.).
- Schutz, T. W., 1964. Transforming traditional agriculture. New Haven Yale, University Press. 212 p.
- Sen, A. 2003. Development as capability expansion. Readings in Human Development. Fukuda-Parr and S. Kumar, Oxford University Press: 3-17.
- Tonneau, J.P.; Sabourin, E. (org). 2007. Agricultura familiar: interação entre políticas públicas e dinâmicas locais, Porto Alegre (Brasil), Ed. da UFRGS, coll. "Estudos Rurais" 322p
- Tonneau, J-P; Silva, P. C. G.; Vieira, C. W.; Menezes E. A.; Gáviria L. 2003. Desenvolvimento Territorial e Convivência com o Semi-Árido Brasileiro Experiências de Aprendizagem - Relatório final e Anais do Seminário, Petrolina, Embrapa Semi-árido, Embrapa, FAO, FAGRO, Cirad, 30 setembro de 2003.
- Vaillancourt, J.-G. 1995. Penser et concrétiser le développement durable. Écodécision, 15, 24-29.
- Zarifian, Ph. 2001. Le modèle de la compétence. Paris, Éditions Liaisons.