

Quelles compétences et quels apprentissages pour faciliter l'insertion des acteurs locaux dans les dispositifs de gouvernance territoriale :

L'exemple d'une recherche-accompagnement d'une université paysanne au Brésil

Emilie Coudel (*), Jean Philippe Tonneau (*) et Hélène Rey-Valette (**)

Résumé

La mise en œuvre de la décentralisation dans les politiques publiques au Brésil nécessite des besoins en outils et dispositifs de gouvernance territoriale mais aussi de nouvelles compétences des acteurs locaux pour s'inscrire dans ces nouveaux dispositifs. De nouvelles orientations en matière d'éducation rurale ont conduit à exp  rimer des projets novateurs pour former les acteurs de développement territoriaux. Dans un territoire de la région Nordeste, des chercheurs du CIRAD et de l'UFCG ont lancé une Université Paysanne (UniCampo) en 2003 qui a formé 35 leaders paysans. L'analyse de cette expérience, dans le cadre d'un projet de recherche-accompagnement, se situe à l'intersection de l'économie de la connaissance, du management des connaissances et de l'économie des institutions. Elle met l'accent sur les modes d'appropriation individuelle des connaissances mais aussi sur les formes de mobilisation des compétences construites au bénéfice du développement territorial. C'est ce second aspect qui est traité ici, et qui permet d'aborder les interactions entre les niveaux individuels et collectifs.

Notre communication se propose d'étudier la capacité des acteurs formés à l'UniCampo à mobiliser les connaissances acquises au profit du développement territorial. On s'appuiera plus particulièrement sur l'analyse : (i) des itinéraires des étudiants de l'UniCampo amenés à s'inscrire dans les dispositifs de gouvernance élargis et    s'impliquer dans des interactions fortement composites ; (ii) des modes d'insertion collective de ces acteurs dans l'environnement institutionnel local en termes de construction de légitimité et de capacité d'action au sein des forums existants, au travers de la création de nouvelles institutions locales générées par l'expérience de l'UniCampo (valeurs communes, associations des anciens). Ces deux axes permettent d'analyser les processus d'apprentissage nécessaires pour s'inscrire « efficacement » dans les dispositifs de gouvernance par la mobilisation de capital humain, capital social et capital institutionnel. En distinguant ces formes de capital, on peut mieux analyser leurs particularités de construction et leurs différents rôles dans le développement territorial, tout en abordant les interactions entre elles. En conclusion on montrera comment la mise en place d'une méthodologie de recherche-action bouleverse les modes d'insertion de élèves.

* CIRAD, Département Territoire, Environnement et Acteurs
UMT Tetis
Campus international de Baillarguet, C 90, 34398 Montpellier Cedex 5
France
Tel : +33 4 67 59 38 48/Fax : +33 4 67 59 38 27

** Université de Montpellier 1, Faculté de Sciences Economiques
UFR Sciences Economiques
Avenue de la Mer, CS 79606
34960 MONTPELLIER Cedex 2
Tel : 04 67 15 84 50

Index

INTRODUCTION	1
1 COMPETENCES, FORMATION ET DEVELOPPEMENT TERRITORIAL : CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIE D'EVALUATION DE L'EXPERIENCE UNICAMPO	1
1.1 Quelles compétences pour la gouvernance territoriale ?	1
1.2 L'UniCampo : un dispositif propice à l'acquisition de ces compétences de gouvernance territoriale	2
1.3 Grille méthodologique et d'analyse	3
2 L'APPORT DE L'UNICAMPO EN TERME DE CAPITAL HUMAIN ET SOCAIL : ANALYSE DES PROFILS FACE AUX BESOINS DE LA GOUVERNANCE	4
2.1 L'insertion individuelle des acteurs dans la gouvernance	4
2.2 Influence de la formation: quels apprentissages et compétences?	6
3 LE CAPITAL INSTITUTIONNEL ET L'INSERTION DE L'ASSOCIATION DES ELEVES DANS L'ENVIRONNEMENT INSTITUTIONNEL EXISTANT	8
3.1 L'association des élèves	8
3.2 L'insertion de l'association dans l'environnement institutionnel et son rôle dans la gouvernance territoriale	10
CONCLUSION	12
Différents modes d'insertion	12
La recherche-action : défi d'un nouveau modèle d'insertion	13
BIBLIOGRAPHIE	13

INTRODUCTION

Alors que la décentralisation s'impose progressivement depuis les années 1990, amenant un changement des logiques de développement, le *territoire* apparaît comme une nouvelle unité de gouvernance, entre échelle locale et échelle de l'état (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).

Au Brésil, plusieurs politiques gouvernementales ont été lancées ces dernières années, pour promouvoir le développement territorial et la construction de territoires, notamment grâce à l'action du Secrétariat du Développement Territorial, au sein du Ministère du Développement Agricole. Des "territoires pilotes" ont été choisis et des dynamiques participatives sont encouragées au travers de forums de développement où participent société civile et gouvernants (SDT, 2005). Les forums doivent décider de l'attribution d'un budget à différentes actions prioritaires pour le territoire. La participation réelle de la société civile à la définition de projets dépend cependant du renforcement des compétences des acteurs. C'est dans cette perspective qu'a été créé un réseau Université Paysanne dans la région Nordeste du Brésil, pour permettre aux acteurs de l'agriculture familiale de mener des projets dans leurs communautés et contribuer aux politiques publiques territoriales.

L'objet de cet article est 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 ?

Après avoir étudié les spécificités des compétences ainsi mobilisées, nous analyserons comment l'expérience originale de l'Université Paysanne a favorisé l'insertion de certains élèves dans la gouvernance territoriale en analysant d'une part les itinéraires individuels et d'autre part le rôle de l'association des élèves en tant que nouveau dispositif de gouvernance.

1 COMPETENCES, FORMATION ET DEVELOPPEMENT TERRITORIAL : CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIE D'EVALUATION DE L'EXPERIENCE UNICAMPO

1.1 Quelles compétences pour la gouvernance territoriale ?

Les compétences sont généralement définies comme une capacité d'agir, et mobilisent différents types de connaissances plus ou moins codifiables: le know-what (les connaissances factuelles, codifiable) ; le know-how (les connaissances de type procédural, plus ou moins codifiable) ; et le know-who (les connaissances qui permettent l'accès à d'autres types de connaissances), un "savoir-chercher", très difficilement codifiable (Foray, 2000). Ce qui différencie une compétence d'une connaissance, c'est qu'elle est inscrite dans l'action et donc mobilise toujours une composante procédurale, difficilement

codifiable et en partie tacite. 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 suit différentes étapes d'apprentissage: l'information devient connaissance par un processus d'assimilation ; la connaissance devient compétence par un processus d'appropriation (Rivoire, 2004). Dès lors, il convient d'appliquer le plus possible le processus d'apprentissage pour construire des compétences, et 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).

1.2 L'UniCampo : un dispositif propice à l'acquisition de ces compétences de gouvernance territoriale

Face aux enjeux de *l'empowerment* pour le développement agricole et territorial, différentes organisations brésiliennes ont engagé des réflexions sur un renouvellement de l'éducation rurale (Kolling et al., 2002) autour des principes suivants: contextualisation (environnement, ressources, "gens", connaissances, culture) ; importance du dialogue, de l'écoute, des processus d'apprentissage mutuels (Tonneau et al., 2003). Beaucoup des expériences récentes font référence aux théories de Paulo Freire (Freire, 1996) et défendent une action-réflexion-action (connaître, analyser, transformer) en privilégiant la construction de savoirs, par opposition aux techniques de vulgarisation et de transfert 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'UFCEG (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 Agricole) 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). 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'éducants¹ et d'éducatrices, dans un échange d'égal à égal : les éducants apportant la connaissance de la réalité, les éducatrices apportant une formalisation et des outils de recherche.

1.3 Grille méthodologique et d'analyse

Pour faire un bilan des apprentissages des élèves réalisés au cours de l'UniCampo, ainsi que des changements de pratiques observés aujourd'hui (proxy pour les compétences), des entretiens semi-ouverts ont été réalisés avec les élèves environ 6 mois après la fin de la formation. Il leur était demandé de raconter leur expérience à l'UniCampo, les cours dont ils se souvenaient, ce qu'ils avaient appris, quels étaient les changements aujourd'hui dans leur activité, et comment ils évaluaient les impacts de l'UniCampo sur le territoire. Les réponses données ne sont pas exhaustives, mais permettent d'avoir une idée de ce qui a été "important", ce qui a le plus marqué les élèves. A partir des réponses ouvertes, différentes catégories ont été élaborées, puis agrégées pour former des indicateurs caractérisant le groupe d'élèves ayant cité spontanément ces apprentissages ou changements dans la pratique de l'activité (que nous utiliserons comme un proxy des compétences développées).

Nous avons tenté de définir la nature des compétences acquises selon qu'elles relèvent du capital, humain, social ou 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.

A partir de traitement statistiques rendant compte de nombreux critères : sexe, âge, niveau d'étude, lieu

¹ L'équipe pédagogique de l'UniCampo a choisi d'utiliser le terme "éducant" plutôt que celui d'"élève" pour insister sur le côté participatif de l'éducation et le dépassement des barrières professeur-élèves. Cette terminologie vient des courants pédagogiques dans la lignée de Paulo Freire (Freire, 1996).

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).

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 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 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.

2 L'APPORT DE L'UNICAMPO EN TERME DE CAPITAL HUMAIN ET SOCAL : ANALYSE DES PROFILS FACE AUX BESOINS DE LA GOUVERNANCE

2.1 L'insertion individuelle des acteurs dans la gouvernance

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 1 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.

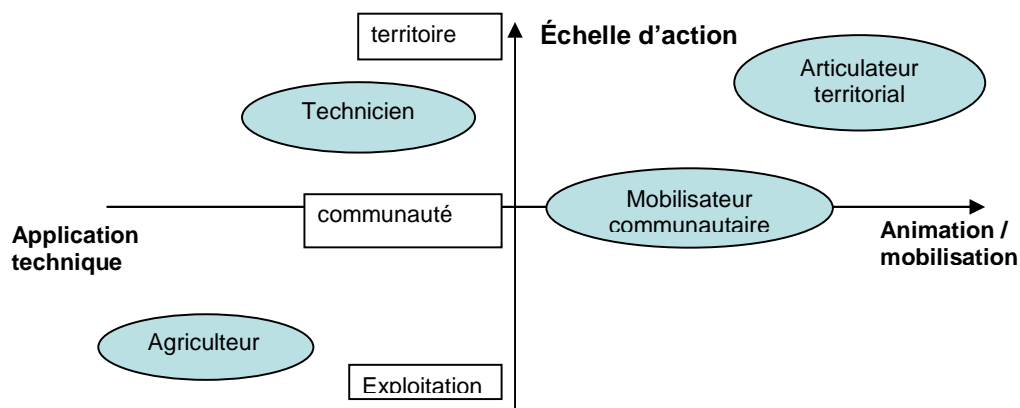


Figure 1: champ et échelle d'action des différents profils

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 impliqués 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.

2.2 Influence de la formation: quels apprentissages et compétences?

Figure 2: Apprentissages réalisés à l'UniCampo

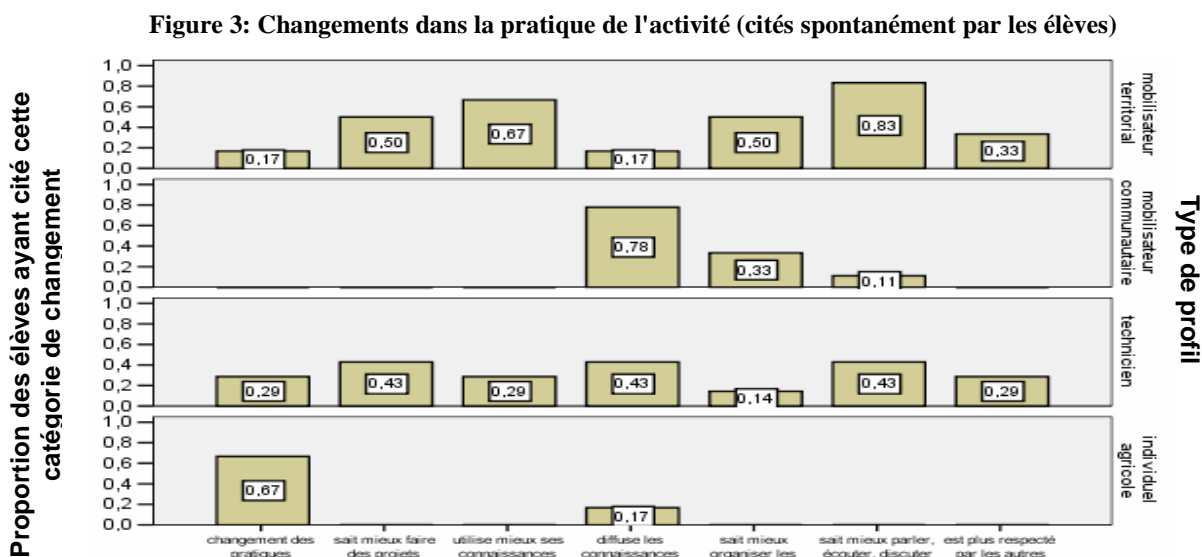


Les articulateurs territoriaux affirment à 83% qu'apprendre à « s'engager et à mobiliser les autres » a été un des principaux gains réalisés à l'UniCampo, ce qui les place loin devant les autres profils. Ce sont donc ceux qui étaient le plus impliqués dans ce type d'activité avant l'UniCampo (par l'engagement 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.



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 (pratiquement 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 LE CAPITAL INSTITUTIONNEL ET L'INSERTION DE L'ASSOCIATION DES ELEVES DANS L'ENVIRONNEMENT INSTITUTIONNEL EXISTANT

3.1 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 *paraitre*). 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%), citée notamment par les articulateurs territoriaux et les

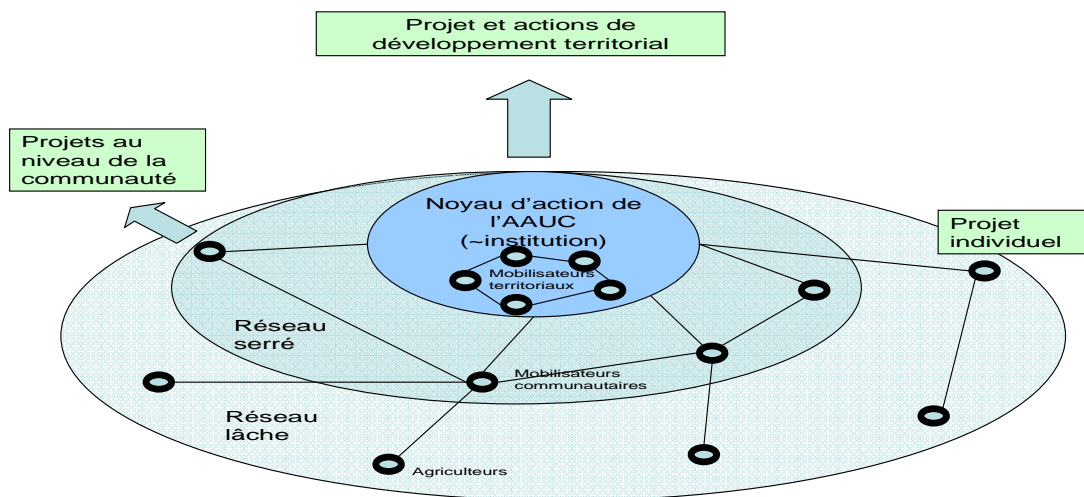
techniciens.

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.

3.2 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.

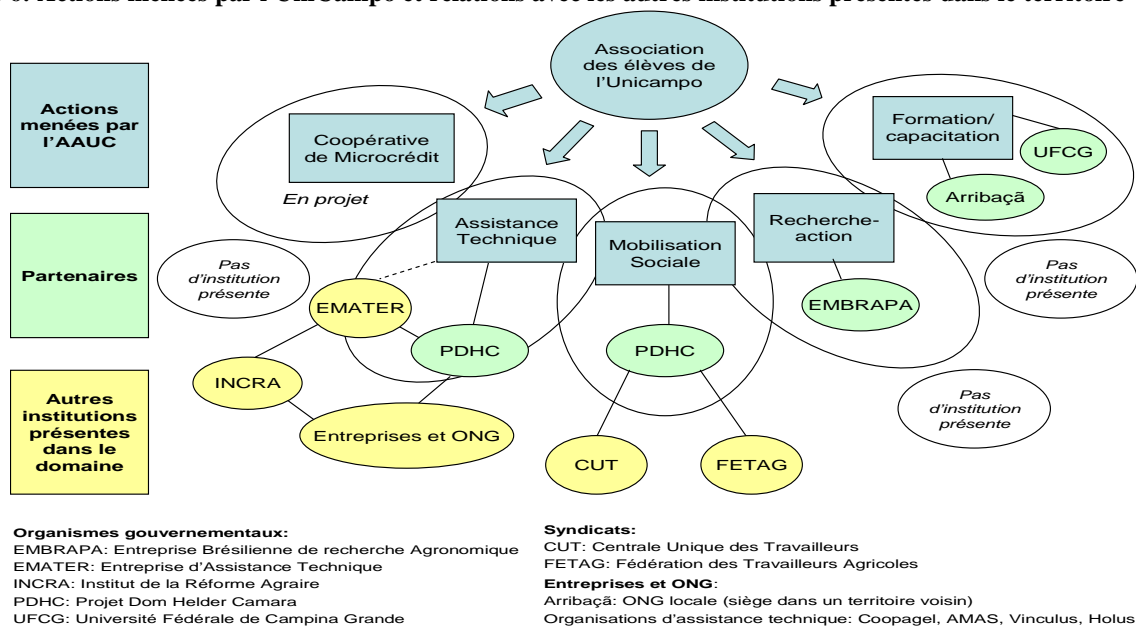
(3) L'expérimentation de politiques publiques pour le Semi-Aride Brésilien à travers le Projet Dom Helder Camara, fondation mixte entre le MDA (Ministère du Développement Agricole) et le FIDA (Fond International pour le Développement Agricole) qui a choisi le Cariri comme l'un de ses 9 terrains d'action (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 Paraiba 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

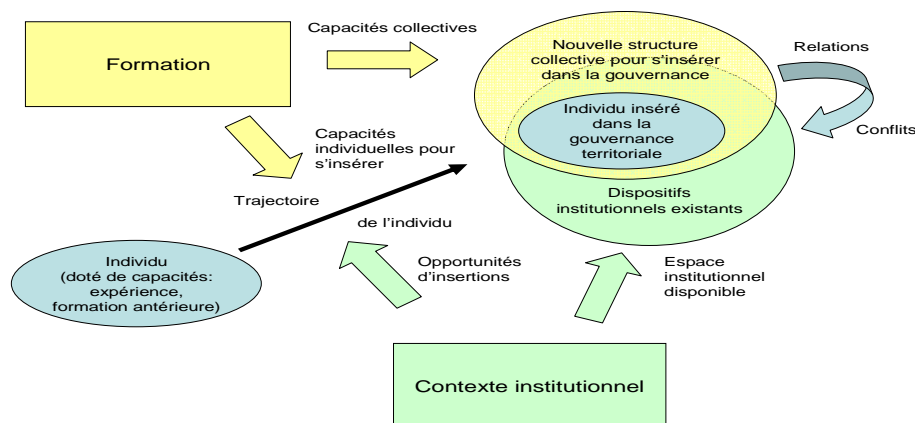
Différents modes d'insertion

Nous avons caractérisé dans la deuxième partie deux modes d'insertion assez différents dans les dispositifs de gouvernance : 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 dans la troisième partie. 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



La recherche-action : défi d'un nouveau modèle d'insertion

Dans la première partie, nous avons évoqué l'importance de la recherche-action dans les processus de construction de compétences. Dans le cas de l'UniCampo, cette recherche-action s'est mise progressivement en place. D'abord, par la mise en place d'un climat de confiance permettant l'échange entre éducants et éducateurs, puis par l'application de méthodologies de recherche inscrite dans l'action, et enfin par la définition de projets, en tant que « produits » de l'analyse menée par la recherche. Après l'UniCampo, le contact a été maintenu entre professeurs-chercheurs et élèves, dans une perspective d'accompagnement dans la durée du processus de construction de compétences, le pas de temps de la formation étant trop court pour permettre la confrontation à la réalité dans la durée. Des réflexions ont été menées autour des projets des élèves, notamment pour renforcer les capacités d'analyse des élèves au fur et à mesure qu'ils achoppaient sur des difficultés. Ces réflexions menées de manière collective ont pu permettre d'envisager des innovations pour résoudre les problèmes.

Plus qu'une manière pour la formation de construire les compétences d'analyse des acteurs, la recherche-action 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. Ceci est particulièrement vrai pour les élèves qui travaillent quotidiennement avec des agriculteurs : ils ne peuvent plus se poser en détenteur d'un savoir « universel » technique, ils savent qu'il faut qu'ils construisent cette connaissance avec l'agriculteur à partir de sa propre pratique. Ils ne peuvent plus arriver avec le projet de la Banque, ils savent qu'ils doivent l'adapter en fonction de la demande de la personne. Ce sont les mobilisateurs communautaires qui font le plus référence à la recherche-action (67%), contre 50% des articulateurs territoriaux, 50% des agriculteurs, et 29% des techniciens. Plus le contact avec des agriculteurs est fréquent, plus la pratique de recherche-action prend du sens.

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.

Cette exigence est aujourd'hui au cœur du projet de réplique de la formation par le Projet Dom Helder Camara : il faut impliquer les organisations du territoire dans le pilotage de la formation, peut-être au travers du Forum de Développement Durable, pour essayer de les familiariser aux pratiques de recherche-action, et ainsi faciliter l'insertion des élèves suite à la formation.

BIBLIOGRAPHIE

- Albaladejo, C. et al (2006). Primeras Jornadas sobre Competencias en el Desarrollo Rural, Bahia Blanca, INTA, Argentina, 27, 28 y 29 de setiembre de 2006.
- Albaladejo, C. et F. Casabianca, Eds. (1997). La recherche-action. Ambitions, pratiques, débats. Etudes et Recherches sur les Systèmes Agraires et le Développement. Paris, INRA.
- Argyris, C. (1995). Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel. Paris, InterÉditions.
- Bacqué, M.-H., H. Rey, et al., Eds. (2005). Gestion de proximité et démocratie participative. Recherches. Paris, La Découverte.

- Barthe, L., M.-C. Casse, et al. (2000). Besoins de compétences des agents de développement local. Interreg IIC : Dynamiques d'Organisation, offre et demande de compétences en appui au développement territorial des régions rurales.
- Bogaert, H. et al (2002). Un pas vers le développement durable? Rapport fédéral sur le développement durable. Task Force Développement Durable, Bureau Fédéral du Plan <http://www.plan.be>.
- Caniello, M., J.-P. Tonneau, et al. (2003). Projeto UniCampo: pela Universidade Camponesa. Campina Grande, UFCG.
- Carneiro (2006). "Nouveaux savoirs, nouvel apprentissage et création de valeur." http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc_id=7013&doclng=8&menuzone=0&focus=1.
- Coudel, E. et E. Sabourin (2007, à paraître). Vers la construction d'une Université Paysanne au Brésil : dynamiques et apprentissages d'une première expérience. Apprentissage en situation d'Action Collective. F. Maxime and M. Barbier, INRA-CEMAGREF-CIRAD.
- Foray, D. (2000). L'économie de la connaissance. Paris, Editions La Découverte.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessarios à Pratica Educativa. São Paulo, Paz e Terra.
- Kolling, E. J., P. R. Cerioli, et al., Eds. (2002). Educação do Campo : Identidade e Políticas Publicas. Coleção Por uma educação basica do campo. Brasilia, Fundação Universidade de Brasilia.
- Lacour, C. (2006). "Les territoires du développement régional: quelques leçons de PSDR." Economie Régionale et Urbaine 3(Les territoires du développement régional): 315-327.
- Lam, A. (1999). Tacit Knowledge, Organisational Learning and Societal Institutions: An Integrated Framework. Conference on National Innovation System, Industrial Dynamics and Innovation Policy, Rebild, Denmark, June 9-12 1999.
- Lin, N. (2005). Building a Network Theory of Social Capital. Social Capital. Theory and Research. N. Lian, K. Cook and R. S. Burt. New Brunswick, New Jersey, Aldine Transaction.
- Nonaka, I. et H. Takeushi (1997). La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante. Bruxelles, de boeck.
- Noumba, P. (2005). Bâtir le capital humain et institutionnel dans la régulation des industries de réseau. L'expérience de la Banque Mondiale. Réguler les industries de réseau : Assurer le capital institutionnel et humain, Paris, <http://www.dauphine.fr/cgemp/Manifestations/regulation%20banque%20mondiale/>, 23 Novembre 2005.
- Perico, R. E. et M. P. Ribero (2005). Ruralidade, Territorialidade e Desenvolvimento Sustentavel. Visão do territorio na America Latina e no Caribe. Brasilia, Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA).
- Perrenoud, P. (2004). L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences. Congrès de l'enseignement universitaire et de l'innovation, Girona, www.unige.ch/fapse/SSE, Juin 2004.
- Putnam, R. (1993). "The prosperous community. Social capital and public life." The American Prospect 4(13): 35-42.
- Rey-Valette, H., O. Dedieu, et al. (2005). "La construction d'indicateurs d'apprentissage institutionnel pour rendre compte de l'équité au sein des dispositifs de gestion intégrée du littoral."
- Rivoire, G. (2004). "La compétence, résultat de la connaissance inscrite dans les processus." http://solutions.journaldunet.com/0404/040423_chro_bpms.shtml.
- SDT, S. d. D. T.-. (2005). Referências para uma Estratégia de Desenvolvimento Rural Sustentável no Brasil. Brasília, SDT/MDA.
- Tonneau, J.-P., P. Silva, et al. (2003). Desenvolvimento Territorial e Convivência com o Semi-Árido Brasileiro Experiências de Aprendizagem - Relatório final e Anais do Seminario, Petrolina, Embrapa Semi-árido, Embrapa, FAO, FAGRO, Cirad, 30 setembro de 2003.
- Tonneau, J.-P. et P. H. F. Viera (2006). "Que diretrizes de pesquisa para o desenvolvimento sustentável no Brasil?" Eisforia (UFSC) 4: 311.