

Renforcement des compétences des acteurs ruraux et impact sur les dynamiques territoriales au Nordeste

Emilie Coudel*, Jean-Philippe Tonneau, Marc Piroux****
*** Cirad ES, UMR Innovation, Montpellier F-34060. emilie.coudel@cirad.fr**
**** CIRAD ES, UMR Tetis, Montpellier F-34398**



3èmes journées de recherches en sciences sociales

INRA SFER CIRAD

09, 10 & 11 décembre 2009 –Montpellier, France

Résumé :

Cette communication propose une réflexion sur la manière dont des formations peuvent contribuer à renforcer les capacités nécessaires dans le cadre d'un développement territorial. Ces capacités sont diverses, et renforcer simultanément le capital humain, social et institutionnel des acteurs constitue un véritable défi pour une formation. En nous appuyant sur deux expériences d'Université Paysanne, nous discuterons des éléments qui déterminent la capacité de la formation à influencer les dynamiques territoriales : la diversité des acteurs, la problématisation et l'insertion de la formation dans le territoire. Nous soulignerons en particulier l'importance de lier les dispositifs de formation aux dispositifs de gouvernance territoriale pour permettre aux acteurs d'exercer pleinement les nouvelles compétences acquises au bénéfice du développement territorial.

Mots-clef : compétences, formation, Université paysanne

Resumo :

Esta comunicação propõe uma reflexão sobre a maneira como formações podem contribuir para reforçar as capacidades necessárias no âmbito de um desenvolvimento territorial. Estas capacidades são diversas, e reforçar simultaneamente o capital humano, social e institucional dos actores constitui um verdadeiro desafio para uma formação. Apoiando-nos sobre duas experiências de Universidade Campesina, discutiremos dos elementos que determinam a capacidade da formação de influenciar as dinâmicas territoriais: a diversidade dos actores, a problematização e a inserção da formação no território. Destacaremos especialmente a importância de vincular os dispositivos de formação aos dispositivos de governança territorial para permitir aos actores exercer plenamente as novas competências adquiridas com benefício do desenvolvimento territorial.

Palavras-chaves: competências, formação, Universidade Camponesa

Abstract:

This communication proposes a reflexion how to reinforce the capacities necessary to territorial development. These capacities are diverse, and reinforcing simultaneously the human capital, social capital and institutional capital of the actors constitutes a real challenge for a training process. Basing ourselves on two Peasant University experiences, we will discuss the elements which determine how a training process can influence the territorial dynamics: the diversity of actors, problematization and the insertion of the process in the territory. We will stress in particular the importance of linking the training devices to the devices of territorial governance, to enable the actors to fully apply the new competencies acquired to the benefit of territorial development.

Key-words: competencies, capacity building, Peasant University

Introduction

Alors que la décentralisation s'impose progressivement depuis les années 1990, amenant une transformation des logiques de développement et de gouvernement, le territoire apparaît comme un nouvel espace de gouvernance, entre échelle locale et échelle de l'état, entre dynamiques locales et directives législatives, permettant les articulations entre pouvoirs publics et société civile, articulations nécessaires pour développer un projet de territoire commun (Deffontaines et al., 2001). Des politiques publiques, des dispositifs territoriaux et de l'ingénierie territoriale (Lardon et al., 2008) sont mises en œuvre pour faciliter cette gouvernance. Mais, la capacité réelle, au sens de *capabilités* de Sen (1989), qu'ont les acteurs à participer à ces processus est peu abordée. L'Etat brésilien, en décidant de créer des territoires pilotes, est confronté à ce défi (SDT/MDA, 2005). En déconcentrant ses services, il veut renforcer la participation populaire, mais dans les faits, cette participation reste souvent limitée, due notamment à un manque de compétences des acteurs locaux.

Comment donc développer les compétences des acteurs pour qu'ils puissent réellement contribuer aux dynamiques de développement territorial ? Notre hypothèse est qu'il ne suffit pas d'encourager la création d'espaces de gouvernance pour faire émerger des compétences, mais qu'il faut envisager des dispositifs de production de compétences et de connaissances en lien avec les dispositifs de gouvernance. Une des voies choisies est d'organiser des formations structurées, où un parcours pédagogique a pour objectif de construire un ensemble de compétences. En nous basant sur différentes expériences, notamment les Universités Paysannes dans le Nordeste du Brésil, nous proposons de mener une réflexion sur les besoins et les éléments qui conditionnent le succès d'actions de renforcement de compétences. Nous soulignerons en particulier l'importance de lier les dispositifs de formation aux dispositifs de gouvernance territoriale pour permettre aux acteurs d'exercer pleinement les nouvelles compétences acquises au bénéfice du développement territorial.

1. Le défi du renforcement des capacités des acteurs

1.1. *Quelles sont les compétences nécessaires au développement territorial ?*

Quelles sont les compétences nécessaires au développement territorial, ou plus exactement quelles sont les compétences dont doit disposer un acteur engagé dans le développement territorial ? A partir d'un travail de thèse qui a, à la fois, réalisé une revue de la littérature sur le sujet et recueilli les besoins qu'exprimait l'ensemble des acteurs impliqués (techniciens, politiques, représentants d'association...), nous retenons différentes compétences.

Pour permettre à un processus commun d'émerger, il faut avoir une **capacité d'interaction** : savoir partager avec les autres (en écoutant et en parlant), apprendre des autres (ouverture à de nouvelles connaissances), impliquer de nouvelles personnes dans les réseaux de discussion, gérer les conflits. Ensuite, pour pouvoir proposer des projets adaptés, il faut une **capacité d'analyse** : savoir mobiliser des connaissances existantes, construire de nouvelles connaissances nécessaires, avoir un regard critique sur ces connaissances. Cette capacité d'analyse doit se concrétiser en une **capacité d'élaboration et de programmation** pour concevoir des projets innovants mais aussi possibles, en un mot, réellement durables. Enfin, pour mettre en œuvre et gérer les projets, il faut disposer d'une **capacité de réalisation et de gestion** : des savoir-faire pratiques pour mettre en œuvre et gérer les projets, pour mobiliser d'autres personnes au sein des réseaux territoriaux, pour développer des institutions.

Les capacités requises sont donc diverses. Elles nécessitent des connaissances et savoir-faire, eux aussi divers : connaissances académiques et connaissances pratiques ; connaissances

techniques, économiques et institutionnelles ; capacités d'action ou de réflexion, individuelles, mais aussi collectives. Néanmoins, il ne suffit pas d'avoir les capacités, il est aussi nécessaire de savoir les mobiliser dans l'action. C'est cela que nous appelons « compétence » : la compétence est un pouvoir pour agir, non dans des termes absolus, mais en fonction d'une situation donnée (Zarifian, 2001). Les compétences, savoir-faire de haut niveau, permettent d'affronter une situation singulière et complexe, en concevant, organisant, structurant, évaluant, restituant, pour inventer des réponses appropriées et ne pas reproduire des réponses stéréotypées (Perrenoud, 2001).

Ces compétences sont à rapprocher des attendus des processus voulant favoriser la production de connaissance et de savoirs adaptée aux situations et à leur mobilisation au sein de projets expérimentaux. Ce qui est en jeu est en fait une capacité d'adaptation à toute situation. Cette exigence de capacité d'adaptation induit des formations basées sur des expérimentations sociales, abordant les questions concrètes d'une situation donnée en mobilisant des techniques de recherche. L'enjeu est de multiplier les expérimentations, les référencer, les évaluer et proposer leurs résultats dans les arènes de discussion des politiques publiques pour qu'elles contribuent réellement aux dynamiques territoriales.

Les difficultés que posent ces "formations à la recherche" sont liées au fait qu'il faut à la fois développer des compétences mais aussi réussir à les mobiliser. L'apprentissage est un processus qui doit s'insérer dans les processus territoriaux.

1.2. Formaliser l'analyse de ces apprentissages

En économie du développement ou en économie de l'éducation, il est classique d'utiliser le terme de capital humain pour caractériser l'acquisition de compétences au niveau individuel. La « théorie du capital humain » (Becker, 1993; Schultz, 1961), postule que les connaissances accumulées par les individus sont, comme le capital, créatrices de richesse.

Pour dépasser une vision individualiste et aborder les compétences collectives, d'autres notions similaires peuvent être mobilisées. Ainsi, la notion de capital social est apparue dans le prolongement de celle de capital humain, pour caractériser l'apport des relations sociales (Lin, 2005). D'abord définie à un niveau individuel, pour expliquer comment les individus investissent dans et tirent partie de leur relations sociales (Granovetter, 1985), ce concept s'est progressivement étendu à l'analyse des dynamiques sociales des communautés et nations, notamment avec Putnam (1993). Nous entendons ce concept dans le sens des liens sociaux qui se déterminent entre individus.

Compte tenu que notre objectif est de caractériser les contributions au développement territorial, un troisième niveau semble nécessaire. Il convient de dépasser l'analyse du groupe et des réseaux pour comprendre le niveau des organisations et des institutions. Le terme de capital institutionnel, bien qu'encore peu utilisé, nous semblait se prêter à nos besoins. Krishna (1997) le définit comme l'ensemble constitué par "les éléments structurels – rôles, règles, procédures et organisations – qui facilitent une action collective aux bénéfices mutuels".

Les concepts de capital humain, capital social et capital institutionnel apparaissent ainsi comme des éléments d'analyse complémentaires quant à la nature et à l'échelle à laquelle ils interviennent dans les processus d'apprentissage. Ils permettent de relier les compétences et les motivations individuelles, les relations sociales où se développent valeurs et savoirs collectifs et la gouvernance territoriale qui suppose une interaction entre groupes sociaux et organismes d'Etat au sein de dispositifs institutionnels.

Certes, le concept de capital a généralement une connotation « économique » et peut être considéré limitant pour les sciences de gestion ou les sociologues. Néanmoins, il présente un intérêt par sa capacité à modéliser un processus de construction/mobilisation. Lin (2005), en se basant sur les analyses de Marx (Brewer, 1984), distingue deux composantes : le capital est à la fois le produit d'un processus de production (il est accumulé) et un processus d'investissement (il est mobilisé). Ces deux composantes sont valables pour tous les concepts de capitaux qui sont apparus dans la lignée du capital productif.

Ces concepts permettent donc de rendre compte d'une idée de processus permanent de construction/mobilisation, car ils sont à la fois un produit (issu d'un processus de construction) et une ressource (mobilisable pour investir dans une production). L'accumulation d'un capital (humain, social ou institutionnel) dépend de la qualité de la formation. Par contre, la mobilisation du capital dépend de la relation avec le contexte. Ce n'est pas parce qu'un acteur dispose d'un capital qu'il peut forcément l'utiliser pour développer des actions. Ceci rejoint donc la vision de Sen (1989) : il ne suffit pas d'avoir des capacités pour mettre en œuvre une action, encore faut-il que l'acteur ait les opportunités de les utiliser.

Ces trois capitaux constituent une sorte de trépied d'apprentissage, qui serait régi selon un principe de facteur limitant. Notre hypothèse est qu'en l'absence de l'un de ces capitaux, l'acteur reste limité pour mettre en œuvre ses projets et aura des difficultés à s'insérer dans la gouvernance territoriale. Une formation doit donc veiller à développer ces trois niveaux de capitaux, pour permettre aux acteurs de s'insérer dans les dynamiques territoriales. Nous allons évaluer la capacité de la formation à accompagner chaque type de capital, ainsi que sa capacité à permettre la mobilisation des capitaux par la suite.

1.3. Comment accompagner ces apprentissages ?

L'utilisation du mot « accompagnement » est assez récente dans les disciplines traitant de développement rural. Ce mot est initialement utilisé en sciences sociales, pour parler d'accompagnement social de personnes en difficulté ou de malades, ou en sciences de gestion, par les consultants en entreprise, pour désigner le processus de coaching.

Dans le domaine du développement rural, l'expression « accompagnement » désigne un processus où l'acteur est au centre de la démarche. Elle dépasse une vision d'« assistance » ou de « conseil », expressions qui sont encore utilisées, avec celles de « diffusion » ou de « transfert » de connaissances. L'accompagnement met en relation un ou plusieurs apprenants avec un ou plusieurs accompagnateurs. La spécificité de l'accompagnement suppose que ce soit l'apprenant qui en fasse la demande et qu'il soit volontaire dans une démarche qui est sienne (Amoureux, 2002). L'objectif de l'accompagnement est de susciter l'acteur à adopter une posture réflexive qui permette de développer des apprentissages. Ces apprentissages auraient pu avoir lieu au cours de l'activité professionnelle, mais seront « accélérés » par l'accompagnement.

Cette conception de l'accompagnement est à rapprocher de la démarche que Knowles (1990) propose pour la formation d'adulte, qu'il nomme androgie et qui place l'acteur au cœur de la démarche. Knowles se base sur le constat qu'un adulte a un besoin psychologique d'être reconnu comme un être qui se détermine lui-même (self-directing). Il est nécessaire de reconnaître son expérience passée et de négocier avec lui un projet de formation auquel il adhère et dans lequel il voit un intérêt pour sa vie. Il sera d'autant plus intéressé que la formation sera basée sur des éléments concrets de la vie réelle. Dans le cas contraire, l'apprenant ressentira une tension qui le mènera à résister. Le formateur doit favoriser la

situation d'apprentissage au travers de techniques spécifiques et moins se focaliser sur le contenu.

Quel type de formation peut permettre d'accompagner les acteurs pour leur permettre de développer des apprentissages pour le développement territorial ? Comme nous l'avons montré, les apprentissages nécessaires, pour analyser, mobiliser, organiser, sont souvent tacites (donc ne peuvent être construits que par l'expérience) et collectifs. Les propriétés de ces apprentissages posent plusieurs difficultés dans le cas d'une formation.

Une première difficulté surgit du fait que la formation est souvent un processus « isolé » de la réalité. Le processus d'apprentissage n'est pas alors ancré dans une situation réelle. Ceci est la différence principale par rapport aux analyses faites en entreprises, qui étudient l'apprentissage et l'innovation en situation réelle. Dans le cas d'une formation, le défi est de faire en sorte que le processus d'apprentissage « déconnecté » soit ensuite appliqué en situation réelle. Le processus d'apprentissage a besoin de se libérer des contraintes (de capital, de marché...) qu'il faudra ensuite affronter, voire résoudre, dans la réalité professionnelle. Cet « isolement » de la formation pose notamment problème dans le cas de connaissances tacites.

La seconde difficulté est celle de la dimension collective. Selon Argyris et Schön (1978), cette dimension collective nécessite la construction de visions, de valeurs, de responsabilités et de savoir-faire collectif. La question est de favoriser des processus d'apprentissage qui permettent l'émergence de compétences collectives. En entreprise, et de plus en plus dans des processus territoriaux (Callon, 1989), des processus de recherche-action sont préconisés pour permettre la mise en place des dynamiques collectives (Hatchuel, 2000). Ceci permet à la fois l'application dans la réalité (et donc la possibilité de développer des apprentissages tacites) et de privilégier les interactions qui peuvent donner lieu à 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).

Dans le cas d'une formation, si l'on veut prendre en compte ces deux défis, celui de l'insertion dans la réalité pour créer des savoirs appropriés et celui de la mise en place d'un processus d'apprentissage collectif, les limites des formes classiques de formation apparaissent. Celles-ci se basent trop souvent sur des contenus pré-déterminés destinés à être appropriés individuellement par les élèves en formation. Il faut au contraire s'adapter à la réalité des élèves et stimuler de réelles dynamiques collectives au sein du groupe présent. Dans ce cas, la généralisation de la formation dans d'autres contextes apparaît comme un réel défi, car il est nécessaire de vraiment réfléchir au lien entre la formation et son insertion territoriale.

2. Réflexion à partir de différentes expériences de renforcement de capacités

2.1. Deux formations pour le développement territorial

Nous avons étudié cette relation entre renforcement de compétences et insertion territoriale dans deux formations de l'Université Paysanne.

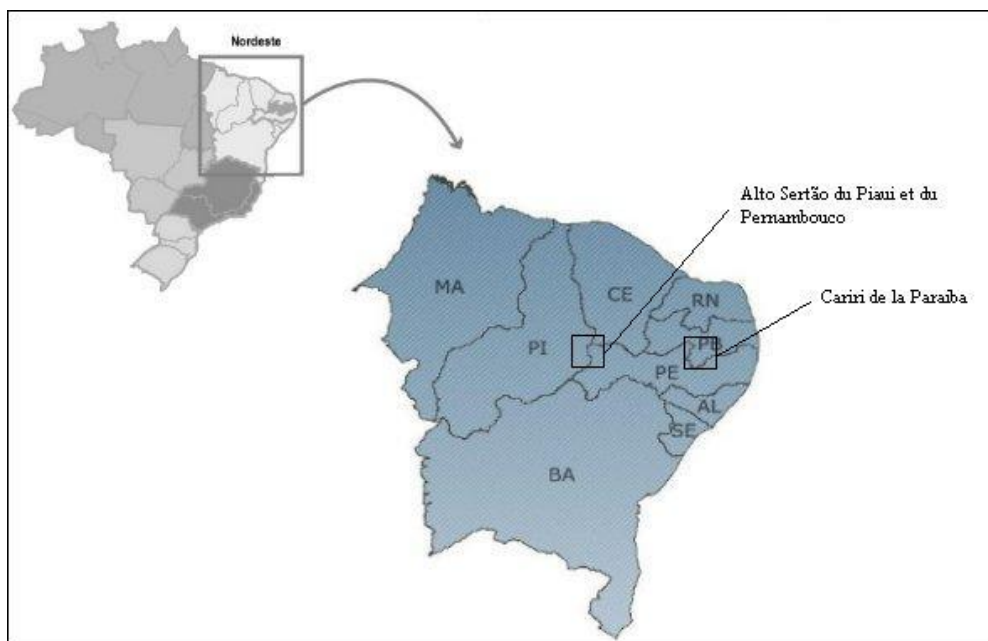
Inspirée par l'Université Paysanne Africaine (Mercoiret et al., 2001)¹, l'Université Paysanne au Brésil a été initiée fin 2002 par un groupe de chercheurs du Brésil (essentiellement du Nordeste) avec la rédaction d'une charte définissant des principes directeurs. Il s'agissait de permettre à des projets indépendants d'émerger, fédérés autour d'idées communes :

¹ L'UPAFA (Université Paysanne Africaine – African Farmer Academy), lancée en 2000 par le réseau Agriculture Paysanne et Modernisation (APM-Afrique), propose aux organisations paysannes africaines des formations de divers types autour de questions de politique agricole.

l'implication des organisations de producteurs dans le processus de formation et une démarche de co-construction de savoirs adaptés à l'agriculture familiale et permettant un développement durable.

En 2003, une formation pilote, appelée UniCampo, a été proposée par l'UFCG², le CIRAD et le Projet Dom Helder Camara³ dans la région du Cariri de la Paraíba, puis en 2004, une autre formation a été lancée par l'EMBRAPA⁴ et le CIRAD dans une région frontalière entre le Piauí et le Pernambuco (voir figure 1). Ces deux territoires sont situés dans la partie semi-aride du Nordeste brésilien et sont caractérisés par une fragilité environnementale (risque de désertification), une précarité économique (peu d'activités), une grande inégalité sociale (la majorité de la population survit d'allocation sociale) et une difficulté à implanter de nouvelles formes institutionnelles (domination par les élites politiques traditionnelles). Le contexte apparaît toutefois différent car l'ensemble des indicateurs relevant de ces dimensions montrent une situation plus difficile dans le cas du territoire du Alto Sertão Piauí-Pernambouco : faiblesse des institutions, pauvreté, action collective réduite, clientélisme politique renforcé...

Figure 1. Localisation des deux territoires où ont eu lieu les formations



Bien que la dimension territoriale était peu abordée dans la charte commune, elle a été constitutive de ces deux formations qui ont choisi d'affronter les défis posés dans ces régions au travers d'une démarche territoriale. C'est pourquoi nous considérons qu'il s'agit de formations qui accompagnaient les acteurs pour leur permettre de contribuer au développement territorial.

Ces deux formations sont donc mues par un même objectif : permettre aux acteurs de la société civile (notamment aux agriculteurs) de prendre part au développement de leur région. Elles sont aussi inspirées des principes de formation à la recherche que nous avons explicités

² UFCG : Université Fédérale de Campina Grande

³ Projet Dom Helder Camara : Fondation rassemblant le Ministère du Développement Agricole brésilien et le FIDA (Fonds International de Développement de l'Agriculture) qui développe des politiques expérimentales de crédit dans le semi-aride du Nordeste du Brésil.

⁴ EMBRAPA : Entreprise Brésilienne de Recherche Agronomique

auparavant. Néanmoins, à la fois le contexte territorial et la nature des institutions porteuses (Université dans un cas et Institut de recherche dans l'autre) ont fait que la manière de faire vivre les principes de la formation ont été assez différents (Caniello et Tonneau, 2006; De Azevedo et al., 2006). Il est donc intéressant de comparer les dynamiques qui sont apparues et les résultats de ces deux formations en termes de développement territorial pour comprendre comment se fait le lien entre le renforcement de compétences et les dynamiques territoriales.

2.2. L'UniCampo

Différents professeurs de l'UFCG ont été impliqués dans le groupe fondateur de la charte de l'Université Paysanne. Dès 2003, suite à un diagnostic réalisé pour le Projet Dom Helder Camara dans le territoire du Cariri de la Paraíba pour identifier les dynamiques sociales, ils ont proposé à des organisations sociales du territoire de lancer ensemble le premier projet d'Université Paysanne, appelé « UniCampo ».

L'UniCampo proposait de former des jeunes ruraux pour leur permettre de concilier insertion professionnelle, développement durable au niveau de leurs communautés et participation à la construction des politiques publiques locales (Caniello et al., 2003). Certains contenus étaient déjà choisis au début de la formation, mais surtout, ce sont des principes forts qui avaient été fixés avant la formation. Elle s'appuyait sur des principes pédagogiques basés sur Paulo Freire (Freire, 1974) qui encourageait le dialogue entre professeurs et élèves et la construction de savoirs à partir de la réalité des élèves. La formation avait aussi choisi de mettre en avant l'identité paysanne, caractérisée par quatre traits principaux : l'entité familiale, une certaine autonomie de production, la pluriactivité et l'ancrage dans une communauté et un territoire.

Trois cycles de formation se sont succédé de 2003 à 2006. Ils ont été construits au fur et à mesure des attentes des élèves : le premier cycle 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.

Dès la première année, les étudiants ont formé une association, créée d'abord pour garantir la continuité de l'expérience.. Progressivement, cette association s'est impliquée dans différentes actions de développement (mobilisation sociale dans des communautés rurales, suivi de projets de recherche, construction de citernes) puis s'est insérée dans le Forum territorial mis en place à partir de 2003 par le Ministère du Développement Agricole pour encourager l'élaboration de projets communs territoriaux.

2.3. La formation ADS

Suite à un diagnostic réalisé dans le cadre du programme Fome Zero par l'EMBRAPA et le CIRAD dans une des régions les plus pauvres du Nordeste brésilien, situé à la frontière entre le Pernambouco et le Piauí, la FAO a lancé un projet autour de deux types d'activités. Les premières, intégrant un " axe politique", avaient pour objet la création de dispositifs territoriaux. Le diagnostic montrait la nécessité d'un espace de dialogue, sous la forme d'un forum social, qui permettrait à la population locale de s'appropriier son propre développement, en appréhendant mieux ses problèmes, en les mettant en débat et en construisant des réponses plus adaptées. La démarche devait aussi conduire à la consolidation des institutions locales et à leurs articulations avec les organisations extérieures au territoire, de manière à renforcer son développement. Les secondes plus à orientation technique, proposaient des techniques

destinées à diversifier ou à consolider les activités agricoles. Ce travail a toutefois souffert rapidement du manque de participation des communautés de base. Le besoin de personnes relais est apparu au sein du Forum local.

Dès lors, en juin 2004, la formation d' « Agents de Développement Durable », adaptée de la formation UniCampo, a débuté à Acauã-Piauí, la municipalité la plus pauvre de la zone. Elle était organisée par l'EMBRAPA et par le CIRAD. Une vingtaine de jeunes ont suivi pendant 6 mois une formation avec une « sensibilisation » rapide aux problèmes du sous-développement de la région, suivi de formations techniques, d'expérimentation en milieu réel (farmer field school) puis d'un atelier de projets. Cette formation s'est répétée les années suivantes, élargies à d'autres municipalités, toujours sur 6 mois. En quatre ans, plus de 150 jeunes ont été formés sur tout le territoire. Les modules pédagogiques étaient moins construits que dans le cadre de l'UniCampo et les méthodologies moins participantes mais s'inscrivaient toutefois dans la même volonté de partir des réalités locales et de sensibiliser les jeunes sur leurs conditions plutôt que de s'orienter directement vers des modules techniques.

Le fait que la formation soit liée dès le départ au Forum local a permis aux étudiants d'intégrer les débats liés au développement du territoire, de nouer des contacts avec différentes institutions, notamment les banques, et d'institutionnaliser ces liens au travers de divers projets dont l'approbation et les orientations relevaient du forum.

Les étudiants se sont organisés sous la forme d'une association, qui prête aujourd'hui ses services aux banques, contre rémunération, pour contribuer à l'élaboration des projets des demandeurs des crédits (PRONAF – Programme national de crédit destiné aux agriculteurs familiaux).

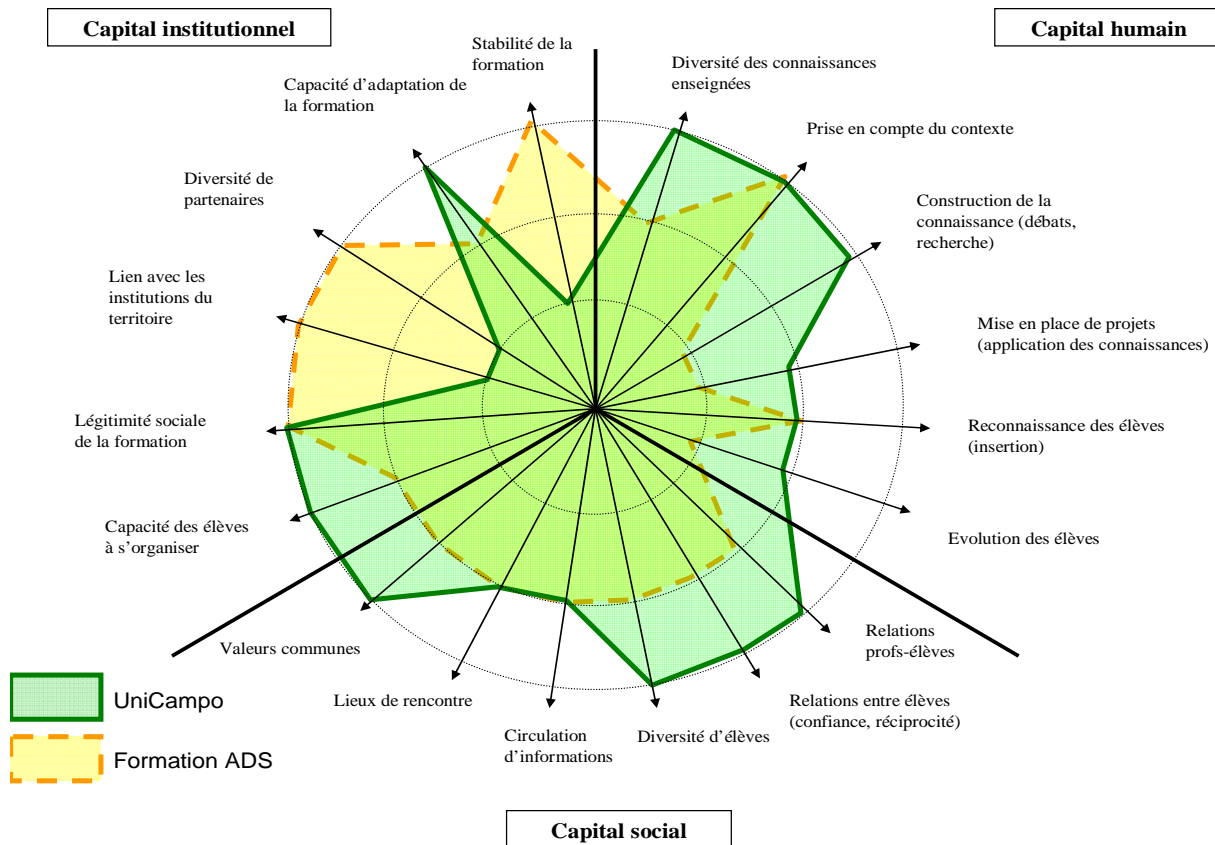
Dans ce cas, la formation des ADS avait donc été pensée comme constitutive de la proposition de développement territorial. Elle en constituait l'épine dorsale car elle permettait de créer les compétences et de renforcer la participation, qui était l'un des principaux défis de la région.

2.4. Evaluation des résultats de ces deux formations

L'évaluation des différents capitaux développés par les formations a été réalisée dans le cadre d'une thèse (Coudel, 2009). Une revue de littérature a permis d'identifier différents éléments utilisés pour analyser la construction et mobilisation du capital humain, du capital social et du capital institutionnel. Parmi ces éléments, certains ont été choisis à la lumière des enquêtes menées auprès de l'ensemble des acteurs ayant participé ou ayant accompagné le processus, car ils apparaissaient comme particulièrement déterminants.

Pour intégrer ces nombreux indicateurs et éviter de les agréger sous la forme d'un indicateur unique, nous avons développé un diagramme multi-branche. Une fois complété, le diagramme offre une évaluation visuelle synthétique de l'ensemble des valeurs des indicateurs sur les différentes branches. L'avantage principal du diagramme en étoile est qu'il s'agit d'un objet intermédiaire qui doit permettre la discussion (Barbier, 2000), entre les acteurs d'une même formation et entre acteurs de différentes formations pour identifier quels aspects améliorer. Le diagramme permet également de comparer facilement différentes expériences et donc de mieux caractériser les relations formation-territoire.

Figure 5. Comparaison de l'évaluation des deux formations pour révéler les apports et limites



Dans le cas de l'UniCampo, dans la Paraíba, l'accent a été mis sur la configuration du processus pédagogique. Un premier point qui ressort est l'apport de la diversité à l'UniCampo : la diversité des connaissances enseignées et celle des étudiants (agriculteurs, techniciens). Dans une perspective de développement territorial, cette diversité est importante car elle permet une ouverture des acteurs à d'autres réalités, d'autres connaissances. Les dynamiques qui ont eu lieu pendant le processus pédagogique ont suscité l'émergence d'un capital social fort, qui a permis aux acteurs d'échanger et de construire des connaissances et des valeurs communes. Cependant la formation était trop isolée des autres organisations du territoire et n'a pas offert de conditions très propices à l'insertion des étudiants dans les dynamiques territoriales (Coudel et al., 2008).

Dans le cas de la formation d'Agents de Développement Durable dans le Piauí, c'est au contraire le dispositif institutionnel qui a été le plus réfléchi. La formation ADS propose un modèle très intéressant du point de vue des liens développés avec les autres institutions du territoire. Le Forum social et la formation ont été pensés de manière complémentaire et se complètent efficacement. La formation apporte des capacités au Forum et le Forum apporte une légitimité et des partenariats à la formation, garantissant une insertion des étudiants dans les dynamiques de développement territorial.

Cette comparaison révèle comment l'insertion du dispositif de formation peut conditionner le renforcement des compétences, amenant à un impact différent en termes de dynamiques territoriales.

3. Discussion : diversité, problématisation et insertion

A partir de l'analyse des résultats de ces deux expériences, nous proposons une réflexion prospective. Que faire dans la perspective de généraliser un processus de formation comme ceux de ces Universités Paysanne ? Comment les améliorer ?

Une liste des éléments à prendre en compte serait sans doute inopportune car aucune recette ne garantira le succès d'une formation. Dans l'optique de dégager des éléments essentiels à la conduite de futures formations, nous souhaitons attirer l'attention sur trois points :

- l'importance des dynamiques collectives développées au sein du groupe mais aussi l'intérêt de la diversité des acteurs impliqués, permettant de croiser les regards et de faire tomber des préjugés ;
- le choix et la mise en œuvre de principes directeurs, notamment l'importance de la problématisation et des connaissances « identitaires », à même de fédérer les acteurs autour de problématiques allant au-delà du technique ;
- l'intégration de la formation dans les dynamiques de développement territorial, conditionnant le niveau d'insertion des acteurs suite à la formation.

3.1. Le choix d'acteurs variés

Dans les deux formations, la mise en place de dynamiques collectives a été fondamentale, permettant l'instauration d'un climat de confiance et de réciprocité, dans le respect des opinions exprimées par chacun. Mais au-delà de la mise en place d'un climat propice, les profils variés des acteurs en présence, autant pour les formateurs que les étudiants, a joué un rôle fondamental. De fait, cette diversité a constitué un grand atout pour la formation car elle a permis de croiser des regards qui le sont rarement.

A l'UniCampo, l'équipe motrice a mobilisé dès le départ des profils de formateurs très divers : anthropologue, psychologue, sociologue, géographe, artiste plastique, agronome. Cette diversité a été maintenue tout au long de la formation. Des intervenants invités ont également ouvert des perspectives inconnues des étudiants : théâtre, poésie... Dans le cas de la formation ADS, cette diversité est arrivée plus tard, avec l'invitation de professeurs en sciences humaines lors de la troisième session. Dans les deux cas, il ne s'agissait pas uniquement de présenter une diversité de points de vue mais aussi de les confronter. Les formateurs participaient souvent ensemble aux cours, montrant aux étudiants, in-vivo, qu'un formateur ne sait pas tout et que lui aussi construit sa connaissance de manière itérative.

Les étudiants, dans les deux formations, bien que tous liés à l'agriculture, présentaient également une diversité de profils. Cette diversité s'est encore accrue suite à la formation, les étudiants s'insérant dans des carrières et des organisations différentes. Dès lors, cela permet de croiser des réseaux multiples, augmentant les possibilités de circulation d'informations au sein du territoire. Les débats au cours de l'UniCampo ont par ailleurs, beaucoup bénéficiés de ces points de vue différenciés. Ils ont notamment permis de dépasser des préjugés, comme ceux qu'avaient les agriculteurs sur les personnes installées par la réforme agraire et avec lesquels ils avaient très peu de contact.

Dans une perspective de développement territorial, il nous semble que la prise en compte de cette diversité est cruciale car elle apprend aux différents acteurs à se découvrir les uns les autres, à construire un débat, à argumenter et à communiquer. Dans la gouvernance, ce type d'apprentissage est fondamental.

3.2. Une formation problématisante

Un des principaux points forts de la formation a été de réussir à problématiser des principes directeurs forts. Présentés d'abord dans la Charte de l'Université Paysanne et adaptés dans chacune des expériences, ces principes proposaient notamment de valoriser l'identité paysanne et de favoriser la co-construction de connaissances.

Même pour une formation à orientation technique, il faut nécessairement contextualiser, problématiser, non pas uniquement la sphère technique, mais la situation des personnes dans leur dimension économique, sociale et politique. Un des enjeux forts est que les acteurs comprennent comment fonctionne la société locale, afin qu'ils perçoivent la nécessité et les modalités de création d'une action collective.

Dans chaque cas, la formation avait un objectif différent. L'UniCampo proposait avant tout aux jeunes leaders d'apprendre à développer leurs propres projets dans leurs communautés, alors que la formation ADS cherchait à renforcer la participation d'agriculteurs au forum. La problématisation s'est donc orientée de manière différente.

Dans le cas de l'UniCampo, les formateurs ont choisi d'opérationnaliser ces principes en problématisant tout le parcours pédagogique avec sept questions-clés : Qui sommes-nous ? Quelles sont nos ressources ? Quels sont nos systèmes de production (comment utilisons-nous ces ressources) ? Comment améliorer les choses (mieux utiliser le potentiel offert par ces ressources) ? Quels sont nos projets ? Comment nous organiser pour les mettre en œuvre ? Comment les gérer ? Ces questions ont offert un cadre structurant pour toute la formation, orientant progressivement les cours. Même si tout n'avait pas été déterminé dès le départ, la vision globale avait été choisie.

Les contenus se sont progressivement constitués à partir de ces questions, permettant de construire les connaissances au fur et à mesure de la formation, en fonction de l'interaction avec les étudiants. Même si le contenu n'est pas à négliger, les formateurs ayant apporté des connaissances scientifiques solides, ce contenu ne peut être placé au-dessus des principes : il doit servir le processus, pas l'orienter. A l'UniCampo, c'est la recherche-action qui a réellement permis de construire les connaissances.

3.3. Mieux réfléchir l'insertion dans le territoire

Sans doute une des principales différences entre l'UniCampo et la formation ADS tient à l'insertion de la formation dans le territoire. Cette insertion dépend des liens établis avec d'autres organisations du territoire et de la légitimité que celles-ci attribuent à la formation. Dans les deux cas, le fait que ces formations aient été proposées par l'UFCV, l'EMBRAPA et le CIRAD, a certainement joué en leur faveur. Par ailleurs, pour les ADS, le fait qu'il y ait peu d'institutions dans le territoire a également été un élément favorable, limitant les jeux de pouvoir. Dans ce territoire, puisque le lien avec le forum social faisait partie intégrante du projet initial, la légitimité de la formation était reconnue et les projets élaborés s'appuyaient largement sur les compétences des ADS.

Par contre, dans le cas de l'UniCampo, plutôt que de progressivement s'ouvrir au territoire, la formation s'est repliée sur elle-même. La dynamique de groupe développée au sein de l'UniCampo a isolé les acteurs de leur milieu. Ayant construit de nouvelles valeurs, les étudiants ne se sont plus reconnus dans les motivations des autres acteurs du territoire. Ils ne voyaient pas comment agir dans cette réalité pour réaliser des projets en accord avec les principes de l'UniCampo et se sentaient bloqués face aux acteurs politiques. Malgré une motivation importante pour agir, les acteurs ont eu des difficultés dans un premier temps à se

situer dans le paysage institutionnel et à influencer les politiques territoriales. Heureusement, l'association des étudiants a su dépasser en partie les problèmes dont elle a hérité avec l'UniCampo. Il a cependant fallu plusieurs années pour qu'elle trouve une légitimité auprès des organisations du territoire.

Ceci montre l'intérêt de travailler au sein du dispositif de gouvernance pour que les acteurs présents perçoivent l'intérêt du dispositif de formation : il ne suffit pas de renforcer les compétences individuelles, mais travailler aussi avec les organisations du territoire. Par ailleurs, il peut être important d'accompagner les étudiants formés dans la durée. Dans le cas de la formation ADS, une fois que les élèves ont suivis le module de base, il est prévu pour les membres de l'association une formation continue qui réponde mieux aux exigences de leurs activités dans le cadre du développement territorial : processus de gouvernance (et donc analyse du rôle du forum), gestion de conflit, conduite organisationnelle d'une association.

Conclusion : comment lier dispositifs de production de compétences et dispositifs de gouvernance ?

Voulant appréhender les éléments qui déterminent la capacité d'une formation à influencer les dynamiques de développement territorial, nous avons montré l'importance de construire conjointement du capital humain, social et institutionnel. L'idée de capital induit une idée de processus, entre construction/accumulation (du domaine de la formation) et mobilisation (du domaine du projet). La construction requiert un processus pédagogique adéquat. Il dépend de la manière dont les connaissances sont abordées et co-construites au cours du processus ainsi aussi de la diversité des acteurs en présence. La mobilisation dépend avant tout du contexte externe de la formation : les institutions en présence, les jeux d'acteurs, la relation au pouvoir. Considérant cet aspect, il faut développer, avant, pendant et après la formation, les liens avec les autres organisations du territoire afin de lui conférer légitimité, capacité d'action et efficacité. Nous retrouvons bien la notion de capabilité évoquée en introduction : construire des compétences est certes nécessaires mais il faut créer les conditions pour que ces compétences puissent être réellement valorisées.

Ainsi, pour réellement permettre l'émergence de dynamiques territoriales, il semble nécessaire d'envisager de manière conjointe les dispositifs de gouvernance et les dispositifs de production de compétences. L'enjeu d'un dispositif, au sens de Foucault (1975), est d'organiser des processus qui permettent à des acteurs multiples de convenir d'objectifs communs, de produire des normes acceptées et légitimées, de les traduire en règles et de mettre en application ces règles (Rey-Valette et al., 2008). Ces dispositifs peuvent être des dispositifs de gouvernance, de négociation, mais aussi de gestion de l'information, d'éducation. Mais ce sont toujours avant tout des dispositifs de dialogue qui permettent des apprentissages progressifs de la part des acteurs impliqués. Il est donc nécessaire d'envisager comment lier au mieux les différents types de dispositifs : les apprentissages réalisés au sein d'un des dispositifs doivent venir alimenter les réflexions de l'autre. Ainsi, un problème qui surgit au sein du dispositif de gouvernance doit être abordé dans le dispositif de production de connaissances pour qu'il développe des informations appropriées à la résolution de ce problème. Inversement, si les acteurs impliqués dans le dispositif de production de connaissances développent de nouvelles pratiques adaptées au territoire, il est important que celles-ci soient ensuite discutées au sein du dispositif de gouvernance.

Bibliographie

- Albaladejo C., Casabianca F. (eds.). 1997. La recherche-action. Ambitions, pratiques, débats, INRA, Paris.
- Amoureux G. 2002. L'analyse de la demande dans la relation d'accompagnement. *Actualité de la Formation Permanente*, vol 178: 20-24.
- Argyris C., Schön D.A. 1978. Organizational learning: A theory of action perspective, Addison-Wesley, Reading (Massachusetts USA): 344 p.
- Barbier J.-M. 2000. Tendances d'évolution de la formation et place du partenariat *Apprentissages et évaluations, Education permanente*, vol 143.
- Becker G.S. 1993. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education, University of Chicago Press: 390 p.
- Brewer A. 1984. A guide to Marx's Capital, Cambridge University Press.
- Callon M. (ed.) 1989. La science et ses réseaux. Génèse et circulation des faits scientifiques, La découverte / Conseil de l'Europe / UNESCO.
- Caniello M., Tonneau J.-P. 2006. A pedagogia da universidade camponesa. *Rede de Educação do Semi-Árido*, vol 1(1): 11-29.
- Caniello M., Tonneau J.-P., Leal F., Lima J. 2003. Projeto UniCampo: pela Universidade Camponesa. Campina Grande, UFCG.
- Coudel E. 2009. Formation et apprentissages pour le développement territorial : Regards croisés entre économie de la connaissance et sciences de gestion. Réflexion à partir d'une Université Paysanne au Brésil., *Thèse d'économie, Montpellier SupAgro*: 386 p.
- Coudel E., Rey-Valette H., Tonneau J.P. 2008. Which competencies and learning facilitate the involvement of local actors in territorial governance? The example of a Farmer University in Brazil. *International Journal of Sustainable Development*, vol 11(2/3/4).
- De Azevedo S.G., de Araújo C.R., Piraux M. 2006. O papel e os desafios do fórum no enfoque de desenvolvimento territorial: a experiência de Acauã. *Revista Raízes, UFCG, Campina Grande*, vol 24(01-02).
- Deffontaines J.-P., Marcelpoil E., Moquay P. 2001. Le développement territorial: une diversité d'interprétations, In: *Représentations spatiales et développement territorial. Bilan d'expériences et perspectives méthodologiques*, Lardon S., Maurel P., Piveteau V. (eds.), Hermès, Paris: 39-56.
- Foucault M. 1975. Surveiller et punir: naissance de la prison, Gallimard, Paris: 360 p.
- Freire P. 1974. Education for critical consciousness, Continuum International Publishing Group, New York.
- Granovetter M. 1985. Economic Action and Social Structure : The Problem of Embeddedness. *American Journal of Sociology*, vol 91(3): 481-510.
- Hatchuel A. 2000. Intervention Research and the Production of Knowledge, In: *Cow up a Tree. Knowing and Learning for Change in Agriculture. Case studies from Industrialised Countries*, LEARN group (ed.), INRA éditions, Paris: 55-68.
- Knowles M. 1990. The Adult Learner: A Neglected Species, Gulf Publishing, Houston.
- Krishna A. 1997. Creating and Harnessing Social Capital, In: *Social Capital: a Multi-faceted Perspective*, Dasgupta P., Serageldin I. (eds.), World Bank.
- Lardon S., Tonneau J.-P., Raymond R., Chia E., Caron P. 2008. Dispositifs de gouvernance territoriale durable en agriculture. Analyse de trois situations en France et au Brésil. *Norois*, vol 04(209): 17-36.
- Lin N. 2005. Building a Network Theory of Social Capital, In: *Social Capital. Theory and Research.*, Lin N., Cook K., Burt R.S. (eds.), Aldine Transaction, New Brunswick, New Jersey: 3-29.

- Mercoiret M.-R., Minla Mfou'ou J., Goudiaby B. 2001. Université paysanne africaine / African farmer's academy / UPAFA : rapport technique, 22, CIRAD-TERA, Montpellier: 37 p.
- Perrenoud P. 2001. The Key to Social Fields : Competencies of an Autonomous Actor, In: *Defining and Selecting Key Competencies*, Rychen D.S., Sagalnik L.H. (eds.), Hogrefe & Huber Publishers, Gottingen: 121-149.
- Putnam R. 1993. The prosperous community. Social capital and public life. *The American Prospect*, vol 4(13): 35-42.
- Rey-Valette H., Lardon S., Chia E. 2008. Governance: Institutional and learning plans facilitating the appropriation of sustainable development. *International Journal of Sustainable Development*, vol 11(2-3-4).
- Schultz T. 1961. Investment in Human Capital. *American Economic Review*, vol LI: 1-17.
- SDT/MDA. 2005. Referências para uma Estratégia de Desenvolvimento Rural Sustentável no Brasil., *Série Documentos do SDT: número 1*, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Brasília.
- Sen A. 1989. Development as Capability Expansion. *Journal of Development Planning*, vol 19: 41-58.
- Zarifian P. 2001. Le modèle de la compétence, Éditions Liaisons, Paris.