



**Comment évaluer la contribution d'une formation
au Développement Territorial ?
Réflexion à partir de l'expérience d'une
Université Paysanne dans le Nordeste du Brésil**

E. COUDEL, JP. TONNEAU



Working Paper N° 1 / 2007

Comment évaluer la contribution d'une formation au Développement Territorial?

Réflexion à partir de l'expérience d'une Université Paysanne dans le Nordeste du Brésil¹

Emilie Coudel
INRA, UMR1110 MOISA,
Marchés Organisation Institutions et Stratégies d'Acteurs,
F-34000 Montpellier
coudelemilie@yahoo.fr

Jean-Philippe Tonneau
CIRAD, F-34000 Montpellier (France)
jean-philippe.tonneau@cirad.fr

Résumé

Le gouvernement brésilien favorisant la participation aux décisions politiques et la décentralisation, notamment dans le cadre d'une politique territoriale, la demande en formation pour les acteurs (développement de compétences) se fait plus nécessaire. Dans le Nordeste du Brésil, une Université Paysanne a ainsi été mise en place en 2003, pour former 35 leaders paysans au sein du territoire du Cariri. Dans la perspective de diffuser cette première expérience ("réplication"), une évaluation des contributions de cette formation au développement du territoire a été engagée. A partir de la combinaison d'éléments empiriques, théoriques et méthodologiques, nous proposons un cadre d'analyse à deux dimensions : la première veut prendre en compte les "catégories" de compétences (capital humain, capital social et capital institutionnel) et la seconde permet d'étudier les moments du processus de formation. Ce cadre est utilisé pour présenter une première série de conclusions concernant l'impact de la formation sur le territoire, notamment l'intérêt de considérer les réseaux formés au cours de la formation.

Mots-clé : formation, développement territorial, évaluation, Brésil, Université Paysanne

Abstract

As the Brazilian government incentives participation in political decisions and decentralization, in particular by the implementation of territorial policies, the need to capacitate the actors becomes more visible. In the Northeast of Brazil, a Peasant University was thus created in 2003, to train 35 peasant leaders within the Cariri territory. Before disseminating this first experiment, an evaluation of the contributions of this training on the development of the territory is being led. Through the combination of empirical, theoretical and methodological elements, we suggest an analysis framework with two dimensions: the first allows to take into account the different "categories" of competences (human capital, social capital and institutional capital) and the second enables to study the moments of the training process. This framework is used to present a first series of conclusions concerning the impact of the training on the territory, in particular the importance of considering the networks formed during the training.

Keywords : training, territorial development, evaluation, Brazil, Peasant University

JEL : D830, I210, O180, R580

¹Article présenté aux rencontres du Réseau Rural brésilien (Rede Rural) du 4 au 7 juillet 2006. Groupe de Travail: Savoir et pouvoir en milieu rural

Introduction

Le gouvernement brésilien, avec la création du Secrétariat de Développement Territorial (SDT), au sein du Ministère de Développement Agricole (MDA), a opté pour le développement territorial comme orientation des politiques publiques en milieu rural, donnant une priorité à l'agriculture familiale. La mise en oeuvre de ces politiques gouvernementales s'est heurtée à un manque de compétences et de méthodologies. Face à ces problèmes, l'État Brésilien et les différentes institutions partenaires ont investi massivement pour d'essayer de répondre à ces besoins.

Une de ces tentatives a été la création d'un réseau Université Paysanne dans la région Nordeste du Brésil, avec l'objectif de renforcer les compétences d'acteurs de l'agriculture familiale pour qu'ils puissent mener des projets dans leurs communautés et contribuer ainsi aux politiques publiques, notamment territoriales. La première expérience a été conduite dans le territoire du Cariri (état de la Paraíba) de septembre 2003 à décembre 2005, pour former environ trente leaders paysans. Dans la perspective d'une éventuelle "réplication" dans d'autres territoires du Nordeste, l'évaluation de cette initiative est importante pour connaître sa contribution réelle au développement territorial. Cela revient à poser la question suivante: comment évaluer une formation dans une perspective territoriale ?

Cet article présente la réflexion autour de cette question de l'évaluation, réflexion construite dans le cadre d'une thèse de doctorat en économie rurale. Le travail n'a pas la prétention de proposer des conclusions ou des solutions, mais de soulever les principales questions et les hypothèses qui sont apparues au cours du processus de construction du cadre de référence.

La première partie de cette communication présente les objectifs de la recherche. Dans une seconde partie, les éléments constitutifs du cadre de référence sont détaillés. Trois composantes ont été retenues : une composante empirique d'analyse des situations de développement territorial et de formation au Brésil ; une composante théorique sur compétences et capital humain, social et institutionnel ; une composante méthodologique, sur les types d'évaluation qui peuvent être utilisés. Dans une troisième partie, les observations faites à partir des premiers travaux de terrain permettront de discuter la pertinence du cadre avancé.

1. Analyse d'une formation dans une perspective territoriale

Comment produire des compétences pour le développement durable?

Plusieurs politiques gouvernementales ont été lancées au Brésil ces dernières années, pour promouvoir le développement territorial et la construction de territoires, notamment grâce à la création du Secrétariat du Développement Territorial, au sein du Ministère du Développement Agricole. Dans plusieurs régions du Brésil, les politiques de développement territorial, aux côtés des politiques sociales d'éducation et de santé, sont la forme privilégiée, pour ne pas dire unique, d'intervention de l'État. La principale justification à l'utilisation du concept de développement territorial est que ce dernier apparaît comme 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, 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 (historicité) et des mouvements de base ; il conforte l'action des entrepreneurs, porteurs d'initiative.

Un des défis principaux de ce développement territorial est la définition de politiques publiques adaptées : comment les acteurs peuvent-ils contribuer activement à leur élaboration et à leur mise en oeuvre (FLS/Contag/Sebrae, 2003) ? Les conflits d'intérêts rendent nécessaire la création de cadres de concertation et d'animation. Ils permettent une responsabilisation des acteurs, développant une "capacité" à comprendre (et au final à reconnaître et à négocier) toutes les positions en présence. Ce processus suppose différentes modalités (Tonneau, 2006) :

- Des espaces et instances de dialogue, "de gouvernance", institutionnalisés ou non ;
- La construction de systèmes d'informations, permettant le partage d'informations et la coordination entre des acteurs ;
- Le renforcement des compétences des acteurs, pour augmenter leurs capacités d'action (Argyris, 1995) (par la construction de visions, de valeurs, de responsabilités et de "savoir-faire"), au travers de processus de formation formels ou informels.

Dans cette perspective, on ne peut parler de développement territorial sans faire référence à l'"empowerment". Pour Laverack et Labonte (2000), l'empowerment peut être défini comme

le moyen par lequel les personnes acquièrent un plus grand contrôle sur les décisions qui touchent leurs vies ; ou comme des changements permettant une plus grande égalité dans les relations sociales de pouvoir. Pour Vasconcelos (2004), l'empowerment signifie l'augmentation de pouvoir et d'autonomies personnelle et collective de personnes et de groupes sociaux dans leurs relations interpersonnelles et institutionnelles, principalement des acteurs soumis à des relations d'oppression, de discrimination et de domination sociale. Ainsi, une action d'empowerment devrait stimuler et favoriser la cohésion sociale et territoriale des régions où elle est employée comme élément de mise en cohérence entre des processus "descendant" d'incitation hiérarchique et "ascendant" de développement et de dynamiques sociales des sociétés (Duncan, 2003). La question principale qui est soulevée ici est comment former et produire les compétences des acteurs, comment produire de l'empowerment. Pour contribuer à cette réflexion, il est justifié d'analyser les expériences qui prétendent former les acteurs dans cette perspective et d'en évaluer les résultats.

L'UniCampo: une expérience pilote

C'est précisément avec l'objectif de contribuer au renforcement des capacités des acteurs de l'agriculture familiale qu'est née l'Université Paysanne en 2003 (Universidade Camponesa, 2003). La première expérience, appelée UniCampo, a été développée à l'initiative de l'UFMG (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. Entre septembre 2003 et décembre 2005, environ trente jeunes ruraux ont suivi une formation en vue de mettre en oeuvre des projets de développement qui concilient insertion professionnelle et développement durable communautaire (Caniello et al, 2003 ; UniCampo, 2004). Cette expérience pilote a été organisée en quatre étapes :

- sensibilisation aux problèmes du sous-développement en région semi-aride,
- formation par la recherche (analyse des situations du Cariri),
- élaboration de projets de développement,
- formations techniques et instrumentales pour répondre aux nécessités des projets.

Après cette expérimentation, il est prévu de reproduire cette formation dans d'autres territoires du Nordeste, le Projet Dom Helder Camara ayant besoin d'un réseau d'agents de développement pour la mise en oeuvre de ses projets de développement territorial. Cette perspective offre l'opportunité d'une réflexion critique sur les compétences acquises par les

acteurs locaux à l'UniCampo et sur leur mise en oeuvre dans le cadre du développement territorial.

Analyser l'expérience

Pour approfondir cette réflexion, un doctorat a été initié. La thèse défendue (soumise à une étude critique scientifique) est que le processus de formation de l'UniCampo a eu un impact dans le territoire parce qu'il a permis de doter les acteurs des compétences nécessaires pour faire vivre le développement territorial (en transformant les concepts en réalité). Les premières observations de l'expérience et les discussions avec les acteurs ont permis de définir quelques hypothèses pour orienter la thèse.

- Hypothèse 1: Le développement territorial exige des “compétences” qui associent capital humain, capital social et capital institutionnel.
- Hypothèse 2: Un projet d'éducation inséré dans la réalité et préoccupé par la production de compétences (comme capacité d'agir) permet de répondre aux nécessités opérationnelles du développement territorial.
- Hypothèse 3: Le projet d'éducation a un impact sur les acteurs, les groupes et les institutions les plus proches du projet de société qui a inspiré le projet d'éducation, en l'occurrence l'UniCampo.

Ces hypothèses ont justifié l'intervention (les modes opératoires de la recherche). Elles sont une interprétation de la réalité. Elles doivent donc être vérifiées sous deux angles: sont-elles partagées par les différents acteurs ? sont-elles vérifiées par la pratique et les impacts ?

La méthodologie et les étapes du travail de recherche prévues pour permettre la discussion de ces hypothèses sont les suivantes:

- Systématiser l'expérience à partir du matériel produit et "conservé" pendant la formation: documents officiels d'orientation du processus, actes de réunions du conseil ou de l'équipe pédagogique, les plans ou notes de cours, les filmages des activités, les évaluations faites tout au long du processus.
- Définir un cadre d'analyse pour évaluer la contribution de la formation sur le développement territorial, en s'appuyant sur des éléments empiriques, théoriques et méthodologiques.
- A partir de ce cadre d'analyse, lancer la recherche de terrain basée sur:
 - des entretiens avec les divers acteurs impliqués dans le processus (élèves,

professeurs, partenaires, observateurs extérieurs) pour identifier la perception de chacun;

- l'observation et l'accompagnement des activités des ex-élèves (projets mis en place dans les communautés, implication dans les communautés et le territoire) pour mesurer l'impact en terme de développement, à travers des indicateurs quantitatifs et qualitatifs, à définir;
 - des réunions avec les élèves pour élaborer de manière participative quelques évaluations.
- Enfin, appliquer le cadre d'analyse aux résultats et en tirer des conclusions (discuter la thèse définie).

La partie à venir se concentre sur le second point, présentant la manière dont est construit le cadre de référence de la recherche et quelles sont les questions qui surgissent au cours de ce processus. Les premiers résultats observés seront ensuite discutés, dans une perspective de consolidation du cadre proposé.

2. Construction d'un cadre de référence pour évaluer la formation de l'Unicampo

L'objectif du cadre de référence pour évaluer la formation est d'identifier les éléments qui doivent être considérés dans l'analyse : éléments empiriques (types de formations pour le développement territorial), théoriques (les concepts), méthodologiques (les méthodologies d'évaluation).

Référentiel empirique : des formations et du développement territorial

Face aux nécessités d'empowerment pour le développement agricole et territorial, différentes organisations brésiliennes ont commencé des réflexions sur une éducation rurale (« educação de campo »), adaptée aux nécessités des mouvements sociaux ruraux (Kollin et al, 1999 et 2002 ; Arroyo et al, 1999 ; Benjamin et al, 2000). Le Ministère de l'Éducation encourage ces différentes initiatives (Ministère de l'Éducation, 2004) en finançant un réseau de réflexion et d'actions.

Dans ce réseau, plusieurs initiatives localisées peuvent être mentionnées : les "Farm Field Schools" lancées par la FAO en partenariat avec le Ministère de l'Agriculture et l'EMATER (Entreprise d'Assistance Technique et de Vulgarisation Agricole) ; les actions de formation d'agriculteurs par l'AS-PTA (Assistance et Services à des Projets d'Agriculture Alternative) ou le Réseau d'Éducation pour le Semi-Aride Brésilien (RESAB). Les formations actuelles sont basées autour des principes suivants (Tonneau et al, 2003) : contextualisation (environnement, ressources, "gens", connaissances, culture) ; importance du dialogue, de l'écoute, des processus d'apprentissage mutuels entre agriculteurs, avec d'autres groupes et avec les formateurs. Les méthodologies appliquées suivent une méthodologie de découverte (pédagogie de la question), théorisée par Bordenave et Pereira (1977) : 1) connaître la réalité ; 2) représenter cette réalité, sous forme de modèle ; 3) analyser le possible ; 4) concevoir des actions ; 5) mettre en oeuvre ces actions et en "chemin", construire les compétences ; 6) (généralement) promouvoir un projet.

Beaucoup de ces expériences récentes font référence aux théories de Paulo Freire (Freire, 1968) 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.

Dans un article comparant différentes actions de développement et formations, Sabourin et al. (2004) retiennent trois facteurs de succès : l'adéquation à un projet, la compétence des formateurs et la qualité des leaders. Si deux de ces facteurs sont contingents (les formateurs et les leaders), l'adéquation à un projet fait référence au lien entre « projet d'éducation » et « projet de société », mentionné par plusieurs auteurs comme Piaget, 1974.

Ces réflexions se préoccupent principalement de la qualité des processus d'éducation, en soi. Mais l'évaluation de l'impact en terme de développement soulève d'autres questions : comment consolider ces actions en projets de développement territorial en lien avec les politiques publiques ? Cela pose notamment deux problèmes (Tonneau et al, 2005) :

- **l'institutionnalisation de la formation** : Un processus de formation peut toujours devenir un élément de manipulation. Comment garantir dans un processus de formation les possibilités de "libre-arbitre" ? Comment l'"école" peut être un espace de libre affirmation et de débat ? Comment éviter des problèmes d'appropriation et de pouvoir ?
- **l'amplitude de la formation** : quelle est l'efficacité d'un modèle localisé ou d'un nombre limité d'expériences ? Comment valoriser des expériences "pilotes", toujours atypiques dû à la qualité des acteurs ou à l'investissement réalisé, dans des politiques d'éducation ?

Pour compléter ce cadre empirique, il est nécessaire de continuer l'analyse d'autres expériences et de définir avec plus de précision les facteurs de succès et de limite.

Référentiel théorique: compétences et « capitaux » pour le développement territorial

Lier formation et développement territorial suppose d'utiliser un concept commun, fil directeur et conducteur de l'analyse. Le thème éducation-formation mobilise principalement le champ des apprentissages et des connaissances, alors que le thème développement territorial utilise le champ de capacités d'agir ("capabilities" conformément à Sen, 2003). La capacité à mobiliser des connaissances pour un processus d'action est qualifiée de "compétence" (Zarifian, 2001). C'est ce concept que nous avons décidé d'utiliser.. Son intérêt est qu'il permet d'inclure une large gamme de connaissances : connaissances académiques et connaissances pratiques ; connaissances techniques, économiques et institutionnelles ; capacités d'agir ou réfléchir... Néanmoins, une critique fréquente du concept de "compétence"

souligne son caractère individuel et utilitariste (Bronckart, 2002). Nous avons donc élargi la perspective individuelle pour étudier ce que l'UniCampo a permis de construire en terme collectif (sensibilisation, identité et sentiment d'appartenance, apprentissages collectifs, réseaux, organisations et institutions).

Le défi du doctorat est d'analyser le lien entre formation et développement au travers d'un cadre théorique essentiellement économique, discipline de la thèse. Une première vision globale peut être donnée par les théories de **l'économie de l'éducation** (Gurgand, 2005), en les croisant avec les théories du développement : ainsi, les théories de croissance endogène mettent en avant le fait que l'éducation détermine la capacité de transformation, d'innovation et d'adaptation au changement des individus et des économies. Ces théories redonnent de l'importance au capital humain, face au capital économique et technique. **L'économie de la connaissance** permet de mieux comprendre la construction/production de connaissance : en formatant et structurant des ensembles de données brutes, il est possible d'obtenir des informations ; puis en associant l'information à de l'apprentissage, de la connaissance est engendrée (Foray, 2000). Les mécanismes de reproduction de connaissance apparaissent alors beaucoup plus complexes que ceux concernant de l'information, qu'il suffit de copier. Cette théorie met l'accent sur les modalités de production des connaissances. Ces connaissances peuvent apparaître comme un ensemble de capacités (Hatchuel et Weil, 1992) : cognitive (mobilisation de procédés connus et mémorisable, résolution d'énigmes, définition d'une tactique) ; interactive (dialogue, supervision, autonomie) ; machinale (geste, manipulation). Néanmoins, pour réellement parler de compétences, il est nécessaire d'introduire la notion d'action et de processus. C'est dans **l'économie des ressources humaines** (Rotillon, 2000) que connaissance et processus d'action se complètent dans l'analyse. La construction de ces compétences suit différentes étapes d'apprentissage (Rivoire, 2005) : l'information devient connaissance par un processus d'assimilation ; la connaissance devient compétence par un processus d'appropriation ; la compétence devient performance par une démarche de progression mesurable. Lors de l'amélioration d'un processus d'action, l'apprentissage est naturellement inscrit dans ce cycle. Mais lors d'un processus éducatif, il faut permettre à ce cycle complet de se réaliser, pour réellement développer des compétences (Perrenoud, 2004). Il faut donc appliquer les apprentissages dans un contexte réel pour obtenir des compétences.

Face à la nécessité de réfléchir au-delà des seules compétences individuelles, pour considérer les dynamiques collectives qui apparaissent lors du processus de formation, nous avons choisi

de considérer différents niveaux : au niveau individuel, avec la construction d'un capital humain ; au niveau du groupe, avec la construction d'un capital social ; au niveau de l'institution de la formation, avec la construction d'un capital institutionnel. De même qu'au niveau individuel l'apprentissage se transforme en compétence lors du passage à la réalité, on suppose qu'une transformation peut se produire aussi au niveau du groupe et de l'institution. Le groupe d'étudiants se transforme ainsi en un réseau d'acteurs engagés dans le développement territorial, et l'institution de formation peut se transformer en une institution engagée avec autres institutions pour promouvoir le développement territorial.

Ceci amène à approfondir les concepts de capital humain, social et institutionnel. Carneiro (2005) définit de manière élargie le capital humain, comme composé de :

- Capital de connaissances : explorer des problèmes complexes et interdisciplinaires,
- Capital imaginaire : favoriser l'innovation et l'esprit d'entreprise,
- Capital émotionnel : créer des conditions de stabilité émotionnelle et de "tranquillité" capables de retenir les acteurs dans leur territoire.

Le capital social généralement est considéré comme une densification des réseaux communautaires de bases. Il peut se définir comme un processus d'action collective qui s'établit au travers de liens de proximité, de réciprocité et de confiance mutuelle et qui peuvent se traduire par de "la croissance et création de richesses" (Duncan, 2003). Putnam explique les différences entre niveaux de développement de territoires donnés par la performance institutionnelle des administrations, liée au capital social, défini comme "l'ensemble des caractéristiques de l'organisation sociale, comme la confiance, les normes et les systèmes, qui contribuent à l'augmentation de l'efficacité de la société, facilitant les actions coordonnées" (Putnam, 1996). Beaucoup de travaux étudient le niveau de capital social en lien avec le niveau de développement. Il est plus rare de trouver des travaux sur constitution de ce capital social (Rey-Valette, 2004).

Le capital institutionnel est une notion encore peu utilisée. Elle est utilisée dans les documents et les guides de SDT/MDA (2005). Il peut être considéré comme la contribution d'une institution formelle au développement territorial (à la différence du capital social qui dépend de réseaux plus informels). Néanmoins, il est nécessaire d'approfondir cet aspect encore peu visible dans les courants théoriques.

Référentiel méthodologique: évaluation de formation dans une perspective territorial

Pour construire un référentiel méthodologique qui relie formation et développement territorial, le recours aux méthodologies d'évaluation s'impose. Deux types de références ont une relation avec notre sujet : les méthodologies d'évaluation de formations, et les méthodologies d'évaluation d'impact sur le développement territorial. Les premières sont actuellement dans une phase de reconstruction d'objectifs (Quintella, 2005), pour devenir plus processuelles, dans une perspective d'apprentissage collectif entre les élèves, enseignants et la communauté. Les secondes sont élaborées parallèlement au concept de développement territorial, sur la base de plusieurs méthodologies d'évaluation d'impacts de programmes de développement (Banque Mondiale, 2004). Les méthodologies qui combinent les deux aspects, évaluant spécifiquement les impacts d'une formation sur le développement territorial, sont plus que rares. Nous proposons donc de construire notre propre méthodologie, utilisant les réflexions sur les types d'évaluation, les éléments à évaluer, et les indicateurs à utiliser.

Concernant le **type d'évaluation** à développer, il semble légitime de prendre en compte l'évolution récente d'insertion de la formation dans la communauté ou dans le territoire, en étudiant les évaluations des différentes parties prenantes : élèves, enseignants, personnes de la communauté. L'évaluation de l'UniCampo a déjà été commencée de manière processuelle, au long du processus de formation dans une perspective d'apprentissage continu où l'importance de méthodologies participatives est soulignée, pour permettre aux acteurs une meilleure appropriation des résultats de l'évaluation (Robinson, 1994).

En ce qui concerne les **éléments à évaluer**, on constate une grande variabilité entre les différentes méthodologies. De manière encore superficielle, nous avons choisi plusieurs éléments semblant importants pour évaluer l'impact de l'expérience de l'UniCampo dans la dynamique de développement territorial du Cariri : (1) l'insertion de l'institution de formation dans le territoire, (2) l'insertion collective des élèves à travers des réseaux, (3) l'insertion individuelle des élèves dans les réseaux territoriaux, (4) les poids individuels et collectifs des projets lancés par les élèves suite à la formation, et (5) la construction de connaissances nouvelles.

Pour évaluer chaque élément, nous utiliserons des **critères** avancés par plusieurs méthodologies: le succès attribué par les acteurs, l'efficacité, l'amplitude, etc.

Tableau 1: critères d'évaluation

Contribution de l'UniCampo	Critères
Insertion de l'institution dans le territoire	Niveau de structuration du projet d'éducation Capacité de contribuer à la construction d'un projet de société Rôle dans la mise en place du projet de société (lieu de la formation, forum d'échange de savoirs, de discussion. Ex : Projet du Centre de Formation du Cariri...)
Insertion collective dans le territoire (groupe, réseau des élèves)	Participation à la construction du Projet de société Rôle dans la mise en place de projets (expertise, réseau, services) Niveau de participation dans des forums Compétences utilisées Institutionnalisation
Insertion individuelle	Niveau de participation Actions commencées Echelles des actions Compétences utilisées Reconnaissance par la communauté Motivation à commencer des nouveaux projets
Importance des projets	Impacts sur les conditions de vie Insertion aux marchés locaux Echelle des projets Compétences utilisées Pérennité
Création de nouveaux savoirs	Savoirs créés Utilisation par les élèves Diffusion: Utilisation par des tiers

Il est nécessaire d'approfondir les aspects de l'évaluation, avant définir les indicateurs (quantitatifs et qualitatifs) qui vont permettre de mesurer chaque critère.

Synthèse des éléments des trois cadres : premières étapes dans la construction d'un cadre global

Après avoir exposé les éléments constitutifs de chaque composante (empirique, théorique et méthodologique), il convient d'essayer de regrouper les composantes dans un cadre cohérent. Le cadre empirique a montré l'importance de l'existence d'un projet inséré dans la réalité, la formation ne pouvant pas être conçue de manière isolée. Elle doit être en relation avec la société, avec le territoire. Le cadre théorique aborde les mécanismes qui permettent de passer des apprentissages (dans la formation) aux compétences (dans la réalité), et a permis de définir trois niveaux de transformation (capital humain, social et institutionnel). Enfin, le cadre méthodologique a insisté sur l'importance du processuel (apprendre au cours du processus), et a défini plusieurs éléments à considérer, ainsi que des critères pour évaluer chaque élément. Cela permet de proposer un cadre d'analyse avec deux dimensions. Une première dimension distingue les niveaux de formation de capital à considérer. Une seconde

dimension caractérise le passage de la formation à la réalité (et les mécanismes de transformation), et les perspectives d'évolution (en intégrant la dimension processuelle).

Tableau 2: cadre de référence proposé

		Evolution au cours du temps		
		Caractéristiques de la formation	Passage à la réalité	Perspectives, évolution possible
Niveau d'évaluation	Institution (capital institutionnel)	Partenaires, échelle Projet d'éducation Principes, objectifs	Relation aux autres institutions présentes dans le territoire Relation au projet de société/territoire	Institutionnalisation
	Groupe (capital social)	Educateurs, éducants Relations, échanges, etc.	Relation aux autres réseaux du territoire	Renforcement, ampliation du réseau
	Individu (capital humain)	Connaissances, apprentissages Conditions (méthodologie, pédagogie)	Compétences appliquées dans des projets réelles	Evolution possible des compétences

Avec l'identification des éléments potentiellement intéressants, nous avons aussi repéré les questions et les limites à approfondir. Ce cadre a besoin d'être travaillé et approfondi grâce à l'analyse d'autres expériences, des différents concepts utilisés, et des différentes méthodologies pertinentes. Néanmoins, en articulant deux dimensions (niveaux influencés par la formation et moments du processus d'apprentissage), il permet déjà de formuler quelques questions pour orienter la recherche.

Une lecture horizontale (dimension des moments) permet de focaliser l'analyse sur la construction de compétences, par exemple à travers les questions suivantes: quels types de compétences sont utilisés par les différents acteurs dans la mise en oeuvre de projets de développement et dans les négociations de politiques publiques territoriales ? Dans quelle mesure et comment les compétences ont été construites dans l'UniCampo (itinéraire pédagogique, rôle des interactions, rôle de l'implication dans des projets) ? Quelle est l'évolution possible des compétences : comment les compétences acquises sont valorisées ensuite dans les itinéraires professionnels des élèves ?

Une lecture verticale (niveau de capital) peut permettre à chaque moment d'identifier les relations entre capital humain, social et institutionnel, pour comprendre les mécanismes croisés qui permettent leurs formation, à travers des questions telles : Les apprentissages

réalisés au niveau individuel permettent-ils de créer des apprentissages au niveau collectif ? Au travers de quels mécanismes (travail en groupe, débats) ? Quelles sont les relations entre l'implication individuelle, les actions de développement territorial effectuées par le réseau informel et le renforcement de l'institution de formation ?

3. Premiers résultats et pistes de réflexion

Les entretiens et les réunions de recherche n'ont pas encore été complètement réalisés. Néanmoins, les résultats des premières observations de l'expérience permettent de discuter la pertinence du cadre d'analyse en construction. Pendant les entretiens libres avec des acteurs du processus, trois points principaux apparaissent : la qualité des apprentissages des élèves, le succès de l'Association des élèves, et les faiblesses de l'institution de formation. Cela confirme l'importance de considérer les impacts à ces trois niveaux.

Fierté d'être paysan, critique aux pesticides et au déboisement, volonté de construire des projets dans les communautés : voilà certains des divers apprentissages mentionnés par les élèves. Mais le passage à la réalité n'est pas aussi facile. Confrontés à des problèmes réels, il est difficile de ne pas utiliser de pesticides ou ne pas déboiser. De même, pour passer de l'envie de faire un projet à sa réalisation concrète, l'élève est confronté à plusieurs obstacles. Il a y eu des apprentissages certains à l'UniCampo, mais la phase de construction des compétences n'a pas toujours bien été réalisée. Actuellement, un suivi des projets des élèves par l'équipe pédagogique est en cours, pour continuer à problématiser la réalité, pour aider les élèves à trouver, à partir des apprentissages qu'ils ont fait à l'UniCampo, les solutions appropriées. Cela révèle l'importance de considérer cette phase de transition dans le cadre d'analyse, pour évaluer réellement le passage des apprentissages aux compétences.

Un des succès incontestés de l'expérience de l'UniCampo est la mobilisation des élèves à travers une association créée pour avoir plus poids dans les décisions liées à la formation. L'AAUC (Associação dos Alunos da UniCampo) a rapidement élargi son action, agissant dans plusieurs projets engagés dans le territoire : mobilisation sociale dans des périmètres de réforme agraire avec le Projeto Dom Helder Camara ; partenariat avec l'EMBRAPA (l'institut de recherche agronomique brésilien) dans un programme d'expérimentation de cultures dans la Caatinga (forêt native) avec défriche partielle ; représentation dans le Forum Territorial promu par le SDT ; implication pour la diffusion de citernes dans les municipes (communes) du Cariri.

Mais au-delà de cette mobilisation positive, il existe encore plusieurs fragilités : sur les trente élèves de la formation, seulement la moitié s'implique réellement ; ce sont ceux qui étaient les plus proches du "projet de société" proposé par l'UniCampo. Cela confirme l'intérêt d'analyser la relation entre projet d'éducation/projet de société, tout en intégrant le projet personnel de chaque élève. Les élèves insistent beaucoup sur ce point : la sélection pour entrer dans la formation doit être plus focalisée, pour atteindre les personnes qui vont réellement vouloir s'investir dans le développement territorial. Quels sont les profils qui doivent être privilégiés ? Est-il possible de détecter le potentiel d'une personne avant la formation ?

Un autre élément très débattu est la structure institutionnelle de la première formation : au début, pour le lancement du projet, un Conseil Délibératif a été constitué, avec l'équipe pédagogique, les personnes des municipes intéressés, les représentants des Syndicats des Travailleurs Agricoles. Mais pendant le processus, ce Conseil a été oublié, fragilisant l'institution à l'intérieur du Cariri. Maintenant qu'il est envisagée la réplique pour un autre groupe, la question des partenariats réapparaît. Pour ancrer l'institution dans le paysage du Cariri, beaucoup sont favorables à un partenariat plus important avec les municipes (à travers les Secrétariats d'Éducation ou d'Agriculture, commissions spéciales de chaque mairie) et avec d'autres institutions de développement (EMBRAPA, AS-PTA, etc.). Cela représente un défi important, car ce serait réellement construire une Université hors de l'Université : l'UniCampo ne serait plus rattaché à l'UFCEG, mais au territoire du Cariri, avec sa diversité d'institutions. Dans cette discussion "idéologique", la réflexion théorique est aussi nécessaire: Quel type d'institutionnalisation est voulu pour ce processus ? Comment donner de la pérennité à un processus comme l'UniCampo sans le borner dans les limites d'une institution rigide ? Dans cette réflexion, il peut être important de lier la formation du capital humain, social et institutionnel, pour analyser comment le capital humain et social contribueront au capital institutionnel.

Conclusion

Cet article présente quelques éléments de construction d'un cadre d'analyse d'une recherche. La réflexion ouverte peut se révéler très riche dans l'avenir, tant pour la continuation de l'expérience de l'UniCampo, que pour contribuer aux discussions sur les formations et le développement territorial en général. Nous prétendons a posteriori appliquer notre cadre d'analyse à plusieurs autres expériences de formation, pour élargir le débat. Comme pour l'UniCampo, le débat ne peut pas rester entre les universitaires, ni même entre professionnels

d'ONG. Il doit être approprié par les acteurs du territoire eux-mêmes, pour qu'ils deviennent les porteurs des processus de formation dans leurs territoires.

Bibliografia

- ARGYRIS, C. 1995. **Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel**. Paris : InterÉditions.
- ARROYO, M.; FERNANDES, B. 1999. **A educação básica e o movimento social do campo** (n.º 2). Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, Brasília.
- BANQUE MONDIALE, 2004. Suivi et évaluation: quelques outils, méthodes et approches. Banque, Mondiale, Washington. <http://www.worldbank.org/evaluation/>
- BENJAMIN, C.; CALDART, R. 2000. **Projeto popular e escolas do campo** (n.º 3). Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, Brasília.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. 1977. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. Vozes, Petropolis.
- BRONCKART, J.-P. 2002. **Les conditions de construction des connaissances humaines. Le développement par les connaissances?**, Genève.
- CANIELLO, M.; TONNEAU, J-P; LEAL, F.; LIMA, J. 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
- DUNCAN, M. 2003. **O desenvolvimento territorial: o projeto do MDA**, in Tonneau et al "Desenvolvimento Territorial e Convivência com o Semi-Árido Brasileiro" - Experiências de Aprendizagem. Relatório Final. Embrapa semi arido. Petrolina 2003. 46 p.
- FLS/Contag-Sebrae. 2003. **Projeto de Fortalecimento de Localidades Rurais Desenvolvimento Territorial e Estratégias Inovadoras**. Brasília, FLS-Contag, 35 p.
- FORAY, D. 2000. **Economie de la connaissance**. Collection Repères, La Découverte.
- FREIRE, P. 1968. **Educação e conscientização: extencionismo rural**. Cuernavaca, México, CIDOC/Cuaderno 25.
- GURGAND, M. 2005. **Economie de l'éducation**. Collection Repères, La Découverte.
- HATCHUEL, A. et B. WEIL (1992). **L'expert et le système**. Paris, Economica.
- KOLLING, E.; NERY, I.; MOLINA, M. 1999. **Por uma educação básica do campo**. Fundação Universidade de Brasília.
- KOLLING, E.; CERIOLO, P.; CALDART, R. 2002. **Educação do campo: Identidade e políticas públicas** (n.º 4). Articulação Nacional por uma Educação do Campo, Brasília.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / Secretaria de Educação Continuada, 2004. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB N°1 de 3 de abril de 2002. Brasília, Ministério da Educação.
- LABONTE, R. & LAVERACK, G. 2001. Capacity building in health promotion, Part 1: For whom? And for what purpose? *Critical Public Health*, 11 (2), 111-127.
- 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.
- PIAGET, J. - **La prise de conscience** - Paris : Presses Univ. de France, 1974. - 282 p.
- PUTNAM R., (1993a), avec R. Leonardi & R. Nanetti, Making democracy work – Civic

- traditions in modern Italy, Princeton University Press.
- PUTNAM R. (1993b), The prosperous community. Social capital and public life., The American Prospect 4(13):35-42,(www.prospect.org/print/V4/13/putnam-r.html)
- QUINTELLA BAPTISTA, N. 2005. **Avaliação – Instrumento e processo de crescimento.** In: Educação Rural e Sustentabilidade do Campo. MOC-BA, SERTA-PE, UEFS-BA, Feira de Santana, Brasil, 2ª edição.
- REY-VALETTE, H. 2004. **Politique de gouvernance et nouveaux enjeux pour le secteur informel en termes d'apprentissage collectif et de capital social.**
- RIVOIRE, G. 2004. **La compétence, résultat de la connaissance inscrite dans les processus.** http://solutions.journaldunet.com/0404/040423_chro_bpms.shtml.
- ROBINSON, M. 1994. **Avaliação Participativa de Impacto: Reflexões Provenientes do trabalho de Campo.** Rio de Janeiro, AS-PTA.
- ROTILLON, S. 2000. **Economie des ressources humaines.** Repères, La Découverte.
- Sabourin E., Tonneau J.P., De Menezes M.A. 2004. **Is there a new peasant agriculture project? An analysis based on brazilian and french examples.** Acta agriculture serbica. vol.9:n 17 : p. 19-32
- SDT/MDA, 2005. **Referências para uma Estratégia de Desenvolvimento Rural Sustentável no Brasil.** Série Documentos do SDT: número 1. Brasília.
- SEN, A. 2003. **Development as capability expansion.** In Fukuda-Parr et Shiva Kumar (éds) Readings in Human Development, Oxford University Press, p.3-17
- TONNEAU J P, SILVA P, VIEIRA C W, MENEZES E A, GAVIRIA L, 2003. **Desenvolvimento Territorial e Convivência com o Semi-Árido Brasileiro - Experiências de Aprendizagem.** Embrapa, FAO, FAGRO, Cirad, Anais do Seminário, Petrolina, Embrapa Semi-árido, 30 setembro de 2003.
- TONNEAU JP, DINIZ P, DUQUE G, SILVEIRA LM, SIDERSKI P, VON DER WEID JM, 2005. **Développement territorial au Nordeste du Brésil. Le lent apprentissage de la démocratie.**
- TONNEAU JP, 2006. **Eau et territoires : Quelles priorités pour la recherche?** Lyon, 9-10 janvier 2006, Sécheresse et développement territorial, Cemagref.
- UNICAMPO, 2004 : **A construção da Universidade Camponesa no Brasil,** UFCG, DVD.
- UNIVERSIDADE CAMPONESA NO BRASIL, Comitê Executivo, 2003. **Carta Magna do projeto Universidade Camponesa no Brasil,** Campina Grande, UFCG, UFPE, CIRAD.
- VASCONCELOS, E. 2004. **O poder que brota da dor e da opressão: empowerment, sua história, teorias e estratégias.** Ed. Paulus, Rio de Janeiro.
- ZARIFIAN, Ph. 2001. **Le modèle de la compétence.** Paris : Éditions Liaisons.