



**HAL**  
open science

## **Analyse a posteriori d'une université paysanne au Brésil : quels éléments pour l'insertion territoriale des acteurs ?**

Emilie Coudel, Helene Rey-Valette, Jean-Philippe Tonneau, Eduardo Chia

### ► **To cite this version:**

Emilie Coudel, Helene Rey-Valette, Jean-Philippe Tonneau, Eduardo Chia. Analyse a posteriori d'une université paysanne au Brésil : quels éléments pour l'insertion territoriale des acteurs ?. 45. Colloque ASRDLF "Territoires et action publique territoriale : nouvelles ressources pour le développement régional", Association de Science Régionale de Langue Française (ASRDLF). FRA., Aug 2008, Rimouski, Canada. 14 p. <hal-02818348>

**HAL Id: hal-02818348**

**<https://hal.inrae.fr/hal-02818348v1>**

Submitted on 6 Jun 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

## **Analyse a posteriori d'une Université Paysanne au Brésil :**

### **Quels éléments pour l'insertion territoriale des acteurs ?**

**Auteurs :** Emilie Coudel (a), Hélène Rey-Valette (b), Jean Philippe Tonneau (c) et Eduardo Chia (d)

#### **Coordonnées :**

(a) CIRAD, Département Environnement et Sociétés, UMR MOISA  
Campus international de Baillarguet, C 91,  
34398 Montpellier Cedex 5 France  
Tel : +33 4 67 59 38 97 / Fax : +33 4 67 59 38 27

(b) Université de Montpellier 1, Faculté de Sciences Economiques  
UFR Sciences Economiques, UMR LAMETA, Avenue de la Mer, CS 79606  
34960 MONTPELLIER Cedex 2 France  
Tel : +33 4 67 15 83 97 / Fax : 33 4 67 15 84 50

(c) CIRAD, Département Environnement et Sociétés, UMR TETIS  
Campus international de Baillarguet, C 91,  
34398 Montpellier Cedex 5 France  
Tel : +33 4 67 59 38 48 / Fax : +33 4 67 59 38 27

(d) INRA / CIRAD, UMR Innovation

**Session :** Accompagner le développement territorial par la formation : quels dispositifs d'apprentissage collectif et quelles compétences mobiliser ?

**Résumé :** Alors que la participation d'acteurs aux politiques publiques devient l'objet de nombreuses études, l'accent est souvent mis sur la légitimité des acteurs, le type de structure de concertation, et les rapports sociaux en jeu (Bacqué *et al.*, 2005) mais la capacité des acteurs à participer à ces processus est moins souvent abordée, alors qu'il s'agit d'un aspect fondamental de la gouvernance (Rey-Valette, 2006). Le Brésil, en décidant de développer des forums de développement durable dans des territoires pilotes, est confronté au défi de la participation (Perico et Ribero, 2005). Pour permettre la réelle insertion des acteurs à la gouvernance territoriale, il est nécessaire d'encourager leur « empowerment ». Mais au-delà des mots, comment y arriver ? Des formations se sont mise en place, mais à une échelle locale. Une expérience, nommée Université Paysanne, a proposé un processus de formation au niveau d'un territoire, le Cariri de la Paraíba, dans le Nordeste du Brésil, avec l'objectif de permettre aux acteurs de développer leurs propres projets et de s'impliquer dans les politiques publiques du territoire (Caniello et Tonneau, 2006). Nous nous appuyons sur cet exemple pour voir comment cette formation a permis aux acteurs de s'insérer dans la gouvernance de leur territoire. En nous appuyant sur un cadre théorique s'inspirant d'Argyris et Schon (1996), nous analyserons les différents apprentissages des acteurs, comment ces apprentissages modifient les rapports des acteurs au territoire, et les facteurs ayant déterminé ces apprentissages pendant la formation. Cette réflexion permet d'envisager une amélioration de la formation pour permettre de mieux accompagner les acteurs à s'insérer dans la gouvernance du territoire.

## **Introduction : Accompagner le développement territorial par la formation : quels défis ?**

Au Brésil, le développement territorial est devenu le nouveau paradigme des politiques publiques. Un Secrétariat du Développement Territorial a été mis en place pour coordonner différentes politiques destinées au milieu rural, prenant appui sur des territoires définis. Sa mission est de « soutenir l'organisation et le renforcement institutionnel des acteurs sociaux locaux dans la gestion participative du développement durable des territoires ruraux et de promouvoir la mise en œuvre et l'intégration des politiques publiques » (SDT, 2005).

Ce secrétariat situe clairement son action dans le champ de l'appui aux dynamiques sociales et institutionnelles. C'est justement cet aspect du développement territorial qui focalise le plus d'attention depuis quelques années. Il s'agit notamment de permettre aux acteurs de participer de la gouvernance territoriale, en tant que forme de coordination entre acteurs variés (publics et privés) pour faire évoluer le territoire vers les objectifs souhaités (Leloup *et al.*, 2005). Cette nouvelle forme de gouvernance pose notamment différents défis par rapport aux capacités des acteurs. Pecqueur (2002) parle de la nécessité de « mobiliser les acteurs » et d'« élaborer des stratégies d'adaptation ». Deffontaines *et al.* (2001) (p49) évoque la « capacités de l'ensemble territoire-société à inciter à l'action, à mettre en mouvement, à faire émerger des projets de territoires, voire à créer des territoires de projets ». Lardon *et al.* (2001) conçoivent le développement territorial « comme l'augmentation de la capacité des acteurs à maîtriser les dynamiques d'évolution qui les concernent ».

L'enjeu est que les acteurs puissent formaliser des espaces de dialogue (Lardon *et al.*, 2001), qu'ils aient accès aux informations nécessaires pour leur choix (Tonneau et Teyssier, 2001), qu'ils aient les capacités pour décider collectivement, et peut-être avant tout qu'ils puissent définir ensemble la vision qui leur permettra d'orienter leurs projets. La mise en place de ces différents processus n'est pas spontanée et peut souvent être relativement longue nécessitant des processus d'apprentissage. Cet apprentissage peut se faire progressivement, accompagné par des processus de recherche-action, mais il peut aussi être envisagé de mettre en place une formation qui soit adaptée aux besoins des acteurs. Cependant, les apprentissages requis sont de nature complexe et requiert des modes d'accompagnement particuliers. Dès lors, quel type de formation peut permettre à des individus de devenir acteurs du développement territorial ?

Nous proposons de réfléchir à cette question en nous appuyant sur le cas d'une Université Paysanne mise en place au Brésil dans un des territoires appuyés par le SDT, le Cariri de la Paraíba. Le lancement de la formation en 2003 a coïncidé avec la mise en place des politiques publiques territoriales dans le Cariri. Bien que disjointes, ces deux dynamiques se sont progressivement rejointes, notamment lorsque les acteurs formés ont commencé à s'impliquer dans les dispositifs de gouvernance proposés par le SDT (forum, projets). Ceci conduit donc à s'interroger *a posteriori* sur les apprentissages utilisés par les acteurs pour participer de la gouvernance.

Pour orienter cette réflexion, nous utiliserons un cadre qui permet d'analyser différents niveaux d'apprentissages. A l'aide de ce cadre, nous analyserons quels ont été les apprentissages réalisés par les élèves et quels en ont été les facteurs déterminants pendant la formation.

## **1. Un cadre d'analyse permettant d'analyser la diversité des apprentissages**

Pour orienter notre analyse des apprentissages nécessaires au développement territorial, nous faisons deux hypothèses.

Notre première hypothèse concerne la diversité et l'interactivité des apprentissages. Nous considérons que pour contribuer au développement territorial, il est nécessaire de développer des apprentissages à plusieurs « niveaux » : au niveau individuel, au niveau des groupes et organisations, mais aussi à un niveau institutionnel, pour développer de nouvelles règles d'action et permettre de nouveaux rapports de gouvernance entre état et société. Pour accompagner efficacement des acteurs, il faut chercher à développer ces trois types d'apprentissage. C'est notamment la prise en compte du niveau institutionnel qui constitue une originalité par rapport aux approches traditionnelles qui ne considèrent souvent que les apprentissages individuels et collectifs.

Notre deuxième hypothèse concerne l'existence de modes d'acquisition particuliers pour les différents apprentissages. Chaque type d'apprentissage s'acquiert d'une manière spécifique, dont il faut essayer de déterminer les éléments constitutifs (par exemple, contenu, interaction, durée, application, etc). La formation a pu apporter certains des éléments nécessaires au développement d'apprentissages, et être limitée sur d'autres aspects.

Pour vérifier ces hypothèses, nous chercherons en partant du résultat de l'apprentissage à comprendre et formaliser le processus qui a eu lieu, en utilisant notamment les théories des boucles d'apprentissage d'Argyris et Schon (Argyris et Schön, 1996). L'application de ces théories de l'apprentissage organisationnel au développement rural est un défi, car les contextes sont tout à fait différents. Dans une entreprise, les acteurs sont engagés d'office dans le processus d'action, partagent généralement des objectifs communs de production, et sont contraints de répondre à ces objectifs à plus ou moins court terme. Dans le cas du développement rural, l'environnement est diffus, et les acteurs, qui sont souvent divers, ont des objectifs variés et n'ont pas toujours une raison d'agir ensemble. Par ailleurs, l'échelle de temps pour l'action est beaucoup plus longue. Néanmoins, ces théories proposant une analyse détaillée des mécanismes d'apprentissage, elles offrent des perspectives intéressantes pour comprendre ce qui permet le changement.

Un des éléments les plus intéressants développés par Argyris et Schön est la définition de deux niveaux d'apprentissage, liés à différents types de changement (Argyris et Schön, 1996). Basé sur la comparaison de nombreuses études de cas, ils présentent les concepts d'apprentissage en "simple boucle" et "double boucle" pour caractériser les changements de routines de groupe. L'apprentissage en simple boucle se produit dans un groupe quand de nouvelles informations sont acquises et transformées par un processus collectif d'interaction pour améliorer l'efficacité des pratiques existantes. L'apprentissage en double boucle va plus loin: de nouvelles informations permettent de développer une nouvelle perception des enjeux et des problèmes, menant à une nouvelle manière de les résoudre. Ceci signifie que les valeurs du groupe sont changées et de nouvelles routines émergent. L'apprentissage en double boucle est considéré comme un apprentissage de niveau plus élevé que l'apprentissage en simple boucle.

Argyris et Schön ont progressivement développé les spécificités de ces concepts, notamment pour mieux définir les conditions menant à ces boucles d'apprentissage. Un facteur important est le passage du groupe à l'organisation, lié à la mise en place de trois éléments : des procédures de prise de décision au nom du collectif ; la délégation de l'autorité ; la définition des limites du collectif. Quand un groupe gagne des caractéristiques d'organisation, il est plus à même de développer des apprentissages en double boucle. D'autres facteurs peuvent aussi

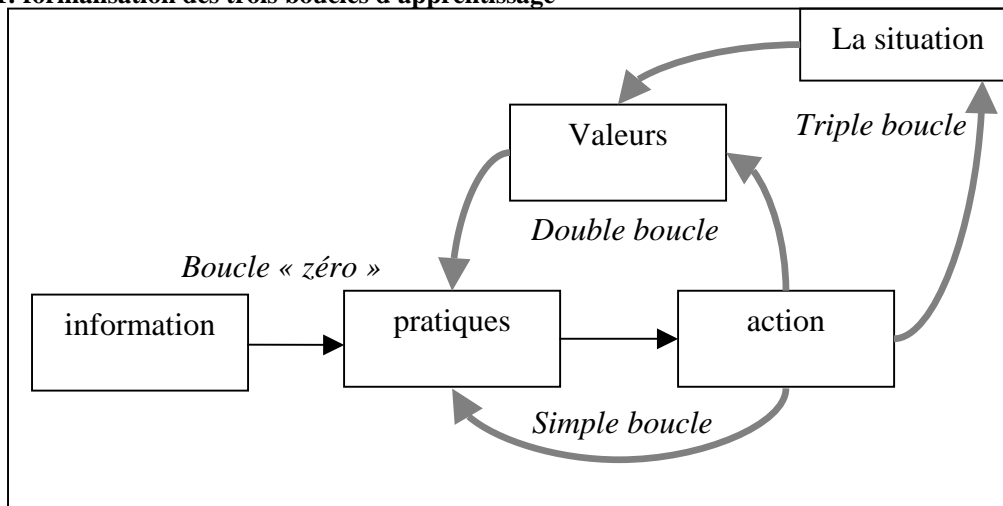
provoquer le passage à l'apprentissage de double boucle, comme la motivation (au sens d'Hirschman) et la surprise. Ceci suppose une relation et une perception de l'environnement dans lequel les individus évoluent. Cependant, la relation avec l'environnement global n'est pas vraiment conceptualisée par Argyris et Schön (1996).

Plus récemment, quelques auteurs ont développé le concept d'apprentissage en « triple boucle » focalisant l'apprentissage se réalisant au niveau « sociétal », prenant en compte la relation des individus et des entreprises avec l'environnement global. D'abord présenté par Nielsen (Nielsen, 1993), ce concept est encore rarement employé. Le concept de l'apprentissage en triple boucle permet de tenir compte de deux phénomènes inter-liés :

- la compréhension des dynamiques de nouvelles structures collectives au caractère instable, les acteurs étant libres d'entrer et sortir comme ils veulent ;
- et l'influence plus diffuse que ce type de structure collective perméable peut avoir sur les normes sociales globales.

Le concept d'apprentissage en triple boucle a été appliqué aux structures non-hiérarchiques (Romme et van Witteloostuijn, 1999) ou aux organismes "éphémères", tels que des instances de discussion multi-acteurs (Turcotte et *al.*, 2007). Foldy et Creed (Foldy et Creed, 1999) considèrent qu'un tel apprentissage permet de remettre en cause les normes sociétales, ce que Turcotte et *al.* (2007) nomment innovation à un niveau sociétal, car il permet d'introduire de nouvelles normes sociales. Ce concept se rapproche de celui de *social learning* développé par les sciences politiques pour définir la modification de politiques et de gouvernance (Turcotte et *al.*, 2007) et pour analyser comment un forum d'acteurs peut provoquer de l'apprentissage à un niveau sociétal, modifiant le cadre de l'action (figure 1).

**Figure 1: formalisation des trois boucles d'apprentissage**



Le tableau 1 récapitule les principales caractéristiques de chaque type d'apprentissage, en définissant la situation dans laquelle il se produit (type d'organisation et acteurs concernés), et les changements qu'il provoque (changement de pratiques ou de valeurs). Nous avons ajoutés à ce tableau ce que certains appellent "boucle zéro" (Romme et van Witteloostuijn, 1999), qui correspond à un transfert direct d'information sans réelle appropriation par les acteurs.

**Tableau 1: Principales caractéristiques des boucles d'apprentissage**

Type d'apprentissage	« boucle zéro »	Simple boucle	Double boucle	Triple boucle
<b>Les acteurs et leur organisation</b>	D'un individu à un autre	Individu ou groupe	Organisation stable	Pas de limites définies : organisation éphémère ou instable
<b>Facteurs de changement</b>	Amélioration quotidienne des activités	Quand perte d'efficacité	Quand la vie de l'organisation est en danger	En cas de crise ou de différence d'impact sur les acteurs
<b>Changement de pratiques</b>	Intégration de nouvelles informations	Changement de routines pour améliorer l'efficacité	Innovation pour trouver de nouvelles solutions	Créativité pour trouver de nouvelles solutions
<b>Changement de valeurs</b>	Pas de changement	Pas de changement	Changement interne	Changement des valeurs interne, et influence des valeurs externe (paradigme)

Comme exposé par Foldy et Creed (1999), "ce cadre d'*action learning* permet de faire la distinction de manière relativement claire entre de petites modifications sur la manière dont les choses devraient être faites (simple boucle), une réflexion en dehors des cadres fixés (double boucle), et une remise en cause des valeurs sociétales qui englobent les cadres<sup>1</sup>". Cependant, Foldy et Creed (1999) mettent en garde contre le risque d'une trop grande simplification des processus en séparant ces apprentissages et ils suggèrent de les analyser comme des processus entrelacés qui concourent à créer le changement. Ils considèrent que "un niveau de changement plus élevé (double ou triple) ne peut pas se produire sans changements aux niveaux inférieurs " (Foldy et Creed, 1999 : p 223). Ceci signifie que l'apprentissage et les actions à ces niveaux inférieurs doivent accompagner ceux de niveau plus élevé pour que ceux-ci réussissent, ils sont même constitutifs du changement de niveau plus élevé.

## **2. L'expérience d'une Université Paysanne au Brésil**

Ce cadre d'analyse des boucles d'apprentissage permet notamment de faire apparaître des apprentissages qui relèvent de logiques relativement distinctes (Coudel et *al.*, à paraître). Est-il possible d'envisager une formation qui permette d'accompagner de manière intégrée les trois niveaux d'apprentissage ?

Nous proposons de contribuer à cette réflexion en analysant l'exemple d'une formation spécifique « Université Paysanne », qui visait le développement territorial. Nous étudierons dans quelle mesure cette expérience a permis de développer différents types d'apprentissage et quels éléments y ont contribué.

### **2.1. L'Université Paysanne : une formation pilote**

Conjointement à différents programmes de recherche sur le développement territorial au Brésil, le CIRAD a mis en place, en partenariat avec l'Université Fédérale de Campina Grande (UFCG), une formation pour des acteurs ruraux dans un territoire du Nordeste du Brésil, le Cariri de la Paraíba. Le projet a été construit avec un certain nombre d'acteurs

<sup>1</sup> Traduction de l'auteur, tiré de Foldy et Creed, 1999 : p 208 "this action-learning framework enables relatively neat distinctions between tinkering with current conceptions about how things should be done (single-loop learning), thinking outside the box of the actor (double-loop learning), and questioning society's more encompassing box"

locaux mobilisés pour l'occasion. Cette formation, nommée Université Paysanne (Universidade Camponesa – UniCampo), se situe à la croisée de différentes réflexions sur l'avenir de la société rurale brésilienne (UniCampo, 2004) :

- la nécessité de prendre en compte le rôle et de l'importance de l'agriculture familiale ;
- la valorisation de l'éducation rurale comme facteur de changement, par une meilleure adaptation aux nécessités des acteurs ruraux ;
- le développement territorial, en tant que moyen de décentralisation et de renforcement de la participation.

L'objectif de l'Université Paysanne était 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, c'est 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, qui s'appuie sur une certaine autonomie de production, une pluriactivité et un ancrage dans un territoire.

Trois cycles de formation se sont succédé de 2003 à 2006, construits au fur et à mesure des attentes des élèves (voir tableau 2) : 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.

**Tableau 2: Organisation des cours de l'UniCampo (contenu et durée)**

Période 1 (Sept 2003-Dec 2003) <i>120 heures</i>	Période 2 (Mai 2004-Dec 2004) <i>360 heures</i>	Période 3 (Mar 2005-Dec 2005) <i>540 heures</i>
<b>Sensibilisation</b> Qui sommes-nous? Quelles sont nos ressources?	<b>Formation-recherche</b> Comment utilisons-nous nos ressources? Comment pouvons-nous mieux les utiliser?	<b>Concevoir son projet</b> Quel est notre projet? Comment mettre en place ce projet? Comment gérer ce projet?
<b>Socio-anthropologie:</b> 30h archéologie, histoire du Cariri, identité paysanne	<b>Bases théoriques</b> (sociologie, écologie, pédagogie, etc.) et <b>méthodologie de recherche</b> 120h	<b>Méthodologie de projet:</b> 150h conception de projets individuel et collectif
<b>Organisation politique:</b> 30h histoire de la domination, action collective	<b>Recherche de terrain</b> (5 groupes): 120h Utilisation des ressources naturelles	<b>Outils:</b> ateliers d'écriture, photographie, gestion de conflits 120h
<b>Technologies appropriées:</b> 30h typologie des systèmes de production du territoire, technologies adaptées au semi-aride	Systèmes de production alternatifs Education pour le développement Production culturelle Systèmes sociaux de la réforme agraire	<b>Mise en place</b> des projets individuel et collectif (poulailler, porcs, apiculture, maraichage, ensilage) 240h
<b>Ateliers arts plastique:</b> 30h poésie, papier recyclé, linogravure	<b>Discussion et présentation des résultats</b> aux communautés rurales 120h	<b>Forum Final:</b> présentation aux partenaires, société civile et élus politiques 30h

Après cette expérience pilote qui a permis de former 35 personnes, le Projet Dom Helder Camara (Fondation rattachée au Ministère du Développement Agricole et au FIDA – Fond International pour le Développement Agricole), qui est devenu partenaire de la formation

UniCampo, a décidé de mettre en place cette formation dans 6 autres territoires du Nordeste. Cette perspective offre l'opportunité d'une réflexion critique sur les apprentissages réalisés par les acteurs locaux à l'UniCampo et sur leur mise en œuvre dans le cadre du développement territorial.

## ***2.2. Mobilisation de différentes méthodes d'évaluation***

Pour analyser les apprentissages développés au cours de l'UniCampo, une thèse de doctorat a été engagée (Coudel et Tonneau, 2007). Un des objectifs de la thèse était de continuer à accompagner les élèves dans leurs projets, mais aussi de réaliser une évaluation individuelle et collective de l'impact de la formation sur le parcours des élèves, notamment par rapport à leur insertion territoriale.

Dans un premier temps, un bilan du processus a été réalisé, au travers d'entretiens avec tous les participants (équipe pédagogique, élèves, personnes du comité d'orientation) et avec des personnes extérieures ayant eu des contacts plus ou moins rapprochés. Au travers d'une grille d'entretien semi-directionnelle, les différentes personnes étaient invitées à faire part de leur expérience au sein de la formation, à parler de ce qu'ils avaient appris, et de faire un bilan global de l'expérience.

A partir des éléments qui sont ressortis de ces entretiens, plusieurs actions et méthodes d'évaluation ont été mise en œuvre pour évaluer plus précisément les apprentissages des élèves. Une première approche cherchait à définir à quel point les connaissances étaient mises en pratique et permettait à l'élève d'évoluer encore après la formation. Une seconde action consistait en la réalisation d'une carte cognitive des réseaux territoriaux et de l'insertion des élèves dans celui-ci. Dans un troisième temps nous avons utilisé une approche fondée sur un jeu de carte pour analyser les représentations que les élèves se faisaient du développement agricole, et identifier si une vision commune avait été construite au cours de la formation.

Enfin, différents débats de groupe basés sur les résultats obtenus ont permis d'apporter des compléments qualitatifs et d'initier une action réflexive, notamment par rapport aux facteurs ayant permis les apprentissages. L'évaluation d'une autre formation avec la même méthodologie a également permis de faire ressortir quels étaient les points particuliers de l'UniCampo.

## **3. Territoire et apprentissage : une équation difficile**

Nous situons d'abord quels sont les apprentissages développés et comment ils sont utiles au développement territorial. Nous proposons ensuite, à l'aide du cadre d'analyse des boucles d'apprentissage, de réfléchir aux déterminants de ces apprentissages.

### ***3.1. Insertion dans le développement territorial : quels apprentissages ?***

Tous les acteurs ne sont pas insérés de la même manière dans le développement territorial. Pour mieux différencier les cas, nous avons choisi de construire une typologie des acteurs en fonction de leur activité après leur formation à l'UniCampo, l'objectif étant d'analyser le lien entre les apprentissages réalisés à l'UniCampo et l'insertion des élèves après l'UniCampo. On peut supposer qu'en fonction de l'apprentissage réalisé à l'UniCampo, les élèves vont occuper des activités différentes, mais aussi que selon leur insertion, ils sont amenés à plus approfondir certains apprentissages. Ainsi, l'hypothèse est que les apprentissages des acteurs dépendent de leur position dans l'échiquier territorial et de leur projet personnel.

Cette typologie a été définie en croisant les points de vue de différentes personnes impliquées dans le projet de recherche. Nous avons distingué cinq profils :

- les « distants », 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 *étudiants*) ;
- les agriculteurs, qui ont une action essentiellement dirigée vers leur exploitation agricole (6 *étudiants*) ;
- les techniciens, qui ont plutôt une activité de conseil auprès d'agriculteurs (7 *étudiants*) ;
- 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 *étudiants*) ;
- les articulateurs territoriaux qui s'engagent de manière importante au niveau territorial, que ce soit dans la négociation et/ou l'élaboration de projets (6 *étudiants*).

Tous ces acteurs sont confrontés de près ou de loin à l'évolution des politiques publiques et à la mise en place de la décentralisation et du développement territorial. Le Cariri est devenu un territoire pilote en 2003, et progressivement, un forum rassemblant des représentants de la société civile et des municipalités a été mis en place pour décider de l'allocation de budget à des projets territoriaux (mise en place de marchés agro-écologiques, de pépinières d'essences locales ou un centre de documentation). Les acteurs les plus impliqués sont les médiateurs territoriaux, qui participent en tant que représentants de la société civile dans les forums territoriaux, et les techniciens, qui participent pour représenter les municipalités. Outre les arènes de gouvernance, ces acteurs participent aussi à différents projets qui sont de plus en plus réalisés à une échelle territoriale. Pour ces fonctions de participation (tant pour la gouvernance que pour les projets territoriaux), les acteurs utilisent leur expérience, mais aussi les apprentissages développés à l'UniCampo.

Les médiateurs territoriaux (Coudel et *al.*, 2007) disent avoir appris à mieux mobiliser, notamment par un changement de leurs relations avec les autres : savoir parler, écouter, discuter. Les techniciens quant à eux soulignent les connaissances acquises sur le territoire du Cariri et la réalité locale, et comment cette connaissance leur permet aujourd'hui d'avoir une pratique à l'écoute des agriculteurs avec lesquels ils travaillent. Il s'agissait ici d'apprentissages individuels mais conditionnés par une dimension collective de la formation, notamment l'interaction avec les autres élèves. C'est en partant de ce constat que nous avons cherché à mieux caractériser les différents niveaux d'apprentissage pour comprendre leur complexité.

Les différentes méthodologies d'évaluation ont permis d'identifier les apprentissages développés par les différents acteurs lors de la formation. Nous ne présenterons pas les résultats complets, mais quelques indicateurs représentatifs. Le tableau 3 présente les résultats par profils pour chaque activité réalisée.

- Pour le degré d'approfondissement des apprentissages, nous avons évalué de 1 à 4 différents types de connaissances (ressources de la région, techniques alternatives, organisation, diversité sociale, environnement, instruments méthodologiques). Nous présenterons la moyenne de l'application de ces connaissances (1 correspond à connaît, 2 : sait analyser, 3 : sait appliquer, 4 : sait évoluer).
- Pour l'insertion territoriale, nous avons utilisé le nombre d'institutions dessinées dans la carte cognitive.
- Enfin, pour la vision du développement, lors du jeu de carte nous avons distingué trois modèles de développement agricole : un modèle « révolution verte », un modèle

« insertion au marché » et un modèle « paysan ». L'hypothèse était que la formation avait permis la construction d'une vision commune autour du modèle « paysan ». Nous recensons donc le nombre moyen par profil de carte choisies relevant du modèle « paysan ».

**Tableau 3: Synthèse des résultats des méthodologies d'évaluation**

	Approfondissement	Insertion territoriale	Vision du développement
	<i>degré d'approfondissement (de 1 à 4)</i>	<i>nombre d'institutions mentionnées</i>	<i>nombre de carte du modèle paysan (sur 9)</i>
agriculteurs	1.2	6	6.4
mobilisateurs communautaires	2.7	7.4	7.3
techniciens	2.2	8	6.2
médiateurs territoriaux	3.6	12	8.3

En présentant des résultats très synthétiques, ce tableau permet de donner une idée globale des différents types d'apprentissage réalisés par chacun des profils. Il apparaît clairement que les médiateurs territoriaux ont des résultats supérieurs aux autres profils, que ce soit au niveau de l'approfondissement de connaissances, de l'insertion territoriale ou de la cohérence de leur vision de développement. Derrière eux, concernant l'approfondissement de la connaissance et la cohérence de la vision, arrivent les mobilisateurs communautaires, qui ont un peu le même rôle d'articulation, mais plutôt au niveau des communautés et pas du territoire. Par la connaissance que nous avons de ces acteurs, nous pouvons penser que ces mobilisateurs sont des médiateurs en devenir, mais souvent parce qu'ils sont plus jeunes, ou parce que ce sont des femmes (à 75%), leur activité reste localisée au niveau de la communauté. Ces deux profils sont plurivalents, c'est-à-dire qu'ils ont un large champ de connaissances qui leur permet d'agir sur plusieurs fronts. L'enquête sur le niveau d'approfondissement des connaissances demandait à quel point l'UniCampo avait été importante dans la constitution de ces connaissances : un peu (1), relativement (2), beaucoup (3). Il est intéressant de constater que ces deux profils donnent chacun en moyenne 2,4 d'importance à l'UniCampo, alors que les agriculteurs et les techniciens donnent seulement en moyenne 2,0 chacun. Ainsi, les médiateurs et les mobilisateurs attribuent une grande partie de l'approfondissement de leurs connaissances à l'UniCampo.

On peut être étonné par le fait que les techniciens ont un degré d'approfondissement plus faible que les autres acteurs. Cependant, ceci s'explique par le fait qu'ils sont plus spécialisés sur des aspects techniques et sur les projets. Ils ne considèrent pas nécessaire à leur travail d'avoir une connaissance dans différents domaines (notamment social), même s'ils ont tout de même élargi en partie leur connaissance lors de l'UniCampo. Par contre, ils connaissent un nombre relativement important d'institutions, ce qui confirme leur insertion territoriale. Par ailleurs il est intéressant de noter que c'est le profil qui a choisi le moins de cartes se référant au modèle paysan. Il semblerait que contrairement aux mobilisateurs communautaires et médiateurs territoriaux qui ont une vision relativement cohérente du modèle de développement paysan construit à l'UniCampo, ils ont été moins influencés par ce modèle. Ceci peut s'expliquer par leur insertion différente, et aussi par le fait qu'ils ont en général suivi des études avant l'UniCampo et ont donc déjà acquis d'autres références. Les médiateurs territoriaux participent au développement territorial notamment au travers d'une association formée à la suite de l'UniCampo tandis que la participation des techniciens s'effectue aux travers de leurs institutions respectives (administrations municipales) (Coudel et al. 2007). Ainsi, alors que les techniciens avaient déjà la vision de leur administration, il

était important pour les médiateurs d'avoir une vision commune pour mener leur action. Les techniciens, eux, ont cependant pour partie changé leur vision (les administrations étant souvent plus proches des modèles révolution verte ou insertion au marché), mais moins que les médiateurs territoriaux ou mobilisateurs communautaires car il faudrait modifier les représentations de leurs institutions avant de modifier la leur.

Nous évoquons peu le cas des agriculteurs qui sont en quelque sorte les acteurs qui ont le moins évolué pendant la formation et qui ont maintenu leur activité précédente. Ils ont peu approfondi un champ large de connaissances, se cantonnant aux connaissances techniques et environnementales. Ils sont en lien avec des institutions surtout au niveau local (association, coopérative, services municipaux). Intéressés par la vision du modèle paysan, ils en ont une perception moins cohérente que les mobilisateurs communautaires ou territoriaux.

Ainsi, ces indicateurs permettent de révéler deux orientations assez distinctes prises pendant la formation. D'un côté, les techniciens ont approfondi quelques champs de connaissances spécialisés (technique, environnemental, projets), ont gagné assez peu de contacts institutionnels et ont été peu influencés dans leur vision du développement. Les apprentissages qu'ils ont réalisés leur permettent d'être plus efficaces dans leur travail au niveau du territoire, notamment dans la relation qu'ils ont aux agriculteurs. De l'autre côté, les mobilisateurs communautaires et médiateurs territoriaux ont acquis un large champ de connaissances qu'ils ont cherché à approfondir (appliquent et font évoluer). Ils ont gagné de nombreux contacts institutionnels, notamment les médiateurs, et ont construit une vision très cohérente d'un modèle paysan de développement qu'ils utilisent dans les actions mises en place avec leur association.

### 3.2 Déterminants de ces apprentissages ?

Après avoir analysé les apprentissages développés par les acteurs, il faut surtout essayer d'identifier les facteurs qui ont permis ces apprentissages, pour conduire une réflexion critique sur le processus de formation.

En premier lieu on peut analyser les facteurs qui ont permis l'acquisition de connaissances. Rappelons que lors de l'enquête destinée à déterminer le degré d'approfondissement de connaissance de chaque acteur, il était demandé pour chaque type de connaissance quelle importance l'UniCampo avait eu et quels étaient les éléments qui avaient permis cet apprentissage. Le tableau 4 présente les données obtenues par ces enquêtes.

**Tableau 4: Facteurs déterminants des apprentissages en fonction des domaines et types de connaissance**

Type de connaissance	Importance de l'UC <sup>(1)</sup>	Méthode <sup>(2)</sup>	Cours <sup>(2)</sup>	Profs <sup>(2)</sup>	Terrain <sup>(2)</sup>	Recherche <sup>(2)</sup>	Projets <sup>(2)</sup>	Echange <sup>(2)</sup>	Activités après <sup>(2)</sup>
Cariri	2,53	28%	<b>39%</b>	28%	<b>39%</b>	6%	0	33%	0
Technique	2,32	11%	28%	11%	22%	<b>44%</b>	11%	33%	6%
Social	2,32	6%	<b>44%</b>	28%	0	17%	11%	28%	11%
Organisation	2,05	6%	<b>33%</b>	11%	0	11%	11%	28%	11%
Environnement	2,53	0	33%	33%	28%	<b>39%</b>	0	0	0
Institutions	1,79	0	0	11%	0	0	28%	17%	<b>50%</b>
Méthodologies	2,00	<b>17%</b>	11%	11%	0	11%	6%	6%	0

<sup>(1)</sup> L'importance était exprimée par gradient : 1 : un peu ; 2 : relativement ; 3 : beaucoup

<sup>(2)</sup> Pourcentages d'élèves ayant évoqués ce facteur

Les résultats de l'enquête montrent ainsi qu'à chaque type de connaissance, des facteurs spécifiques ont été cités. La contribution la plus importante de l'UniCampo a porté sur la connaissance du Cariri et de l'environnement, suivi de peu par les connaissances techniques et sociales. Les aspects plus opérationnels (organisations et méthodologie) ont été un peu moins concluants, mais surtout, il convient de remarquer c'est au niveau de la connaissance des

institutions que l'UniCampo a le moins apporté. En effet cette connaissance a surtout été développée dans les activités réalisées après l'UniCampo à travers l'association des anciens élèves.

Il n'y avait pas d'éléments prédéterminés dans le questionnaire, il était demandé aux élèves de citer spontanément ce qui avait été important pour eux. Ainsi, la mention des aspects méthodologiques, même si ils sont peu évoqués, est un point très important et positif car c'est un aspect auxquels les élèves sont en général spontanément peu sensibles. Les visites de terrain et la recherche ont été beaucoup citées pour les dimensions plus techniques (connaissance de la réalité du Cariri, techniques alternatives, environnement), mais il est surtout remarquable que les cours théoriques aient autant d'importance. Ceux-ci semblent avoir été importants surtout pour la connaissance de la diversité sociale et des moyens d'organisations. Les professeurs sont cités de manière régulière mais peu essentielle, ce qui montre qu'ils ont réussi à s'effacer pour faciliter une construction commune de la connaissance, qui s'est faite notamment au travers de l'échange avec les autres élèves. Cet élément revient de façon récurrente, sauf pour la connaissance de l'environnement, qui apparaît donc comme une connaissance entièrement nouvelle, construite surtout au cours de la formation. Les projets sont assez peu cités, alors que pour l'équipe pédagogique c'était un élément important pour l'application de la connaissance. En fait ces projets ont permis une certaine autonomisation des élèves en favorisant les contacts avec d'autres institutions.

Ces résultats renseignent surtout sur la construction des connaissances individuelles, acquises par la découverte de nouvelles connaissances en cours ou sur le terrain. Les acteurs ont acquis et construits des connaissances contextualisées sur la réalité du territoire, permettant de mieux comprendre leur territoire. Ces apprentissages en simple boucle ont eu lieu grâce aux éléments nouveaux apportés par les professeurs, mais aussi grâce à l'échange entre élèves, formel pendant des activités menées par les professeurs, et informels pendant les temps de vie commune. Ces apprentissages sont aujourd'hui souvent diffusés dans les communautés d'origine des acteurs.

Les échanges ont sans doute aussi permis de développer petit à petit des valeurs communes au sein du groupe d'élève, révélées par leur vision commune par rapport au modèle de développement paysan. Au delà des échanges informels, ces apprentissages en double boucle sont aussi issus de certaines thématiques enseignées telles les réflexions sur l'identité paysanne et une démarche réflexive continue sur les motivations et les projets qui a permis aux acteurs de s'interroger collectivement sur le type de projet qu'ils voulaient pour leur territoire. Ces valeurs communes sont encore très présentes dans la vision portée par l'association des anciens élèves et influencent leur manière de développer des actions. En retour, cette représentation commune permet un meilleur échange d'informations entre acteurs, stimulant l'apprentissage en simple boucle.

L'acquisition des différentes connaissances permet aussi la mise en place d'un langage commun et de partager une même représentation de la situation pour définir des projets pour l'avenir, ce qui permet peu à peu de mettre en place les conditions à une triple boucle. D'autres apprentissages en triple boucle peuvent être considérés, notamment par l'insertion des acteurs dans les différents dispositifs de gouvernance et surtout, par la constitution de l'association des anciens élèves. Il apparaît clairement que la formation a assez peu aidé à la mise en contact avec d'autres institutions. Mais par contre, elle a permis à l'association d'émerger et de se fortifier. Cependant, des problèmes de légitimité apparaissent. Malgré leur motivation, les acteurs ont des difficultés à se situer dans le paysage institutionnel et à influencer les politiques territoriales. Ainsi la formation n'a pas complètement permis aux acteurs de développer des apprentissages en triple boucle, sans doute à cause d'une insuffisante prise en compte des organisations existantes dans le territoire. La conscience de

cette insuffisance est présente, et les formateurs tentent de mieux prendre en compte cette dimension dans les nouvelles formations envisagées.

#### **4. Conclusion : Comment intégrer les boucles en évitant le tournis !**

Ce travail de recherche et d'évaluation a permis de montrer l'existence de différents types d'apprentissages (connaissances personnelles, intégration dans les réseaux et évolution des valeurs), plus ou moins développés selon les profils et les besoins des acteurs. Ces apprentissages ont été déterminés par différents facteurs de la formation. On peut essayer de caractériser ces facteurs en fonction du cycle pédagogique (sensibilisation, formation-recherche et conception de projet) (tableau 5).

La première phase de sensibilisation a notamment permis de sensibiliser les acteurs à de nouvelles références et les a motivé pour s'organiser. Ceci se rapproche d'une double boucle d'apprentissage, qui va permettre l'émergence d'un collectif plus soudé et d'une simple boucle au sens où cette phase a aussi été l'occasion de mieux connaître leur territoire et d'acquérir des connaissances utiles aux approches réflexives de la deuxième phase.

La deuxième phase correspond à la découverte du terrain et à la formation par la recherche, va permettre à des apprentissages en boucle simple de se consolider, les apprentissages dont nous avons testé l'approfondissement lors de l'évaluation. Après une première découverte en cours, les acteurs apprennent à développer un esprit critique par des travaux collectifs de recherche, puis en tirent de conclusions qui leur permettent de renforcer leur vision collective du modèle de développement paysan.

Lors de la phase mise en place de projets, les élèves, qui ont créé une association des anciens élèves, ont mis en pratique ce modèle paysan et les connaissances apprises. Ils ont aussi découvert les institutions du territoire. Si cette étape a été concluante par rapport à des apprentissages en simple et double boucle, elle a par contre permis peu d'apprentissages en boucle triple. Ceux-ci auraient pu permettre aux élèves de se confronter aux autres acteurs du territoire et de construire de nouvelles valeurs avec eux. Ils ont eu plutôt tendance à se renfermer sur le collectif déjà existant qu'était l'association des élèves. Ce n'est que deux ou trois ans plus tard que, confrontés à des problèmes de légitimité institutionnelle, ils ont essayé de s'ouvrir aux autres institutions du territoire et de négocier avec elles, permettant de nouveaux apprentissages.

Au-delà des apprentissages initiaux développés lors de la formation, celle-ci a permis à des apprentissages ultérieurs de se développer, c'est-à-dire aux élèves d'évoluer. Une recherche-action impliquant les anciens élèves poursuit la réflexion à plus long terme sur la manière de s'insérer dans le développement territorial et les façons pour les formations et les politiques de développement rural d'accompagner ces processus. Cette problématique qui met l'accent sur l'apprentissage en triple boucle, nécessite d'appréhender les dynamiques d'apprentissage dans la durée et d'évaluer si la formation a eu un effet tremplin, ou seulement un effet ponctuel.

L'Université Paysanne semble avoir permis à des acteurs de créer du sens autour du territoire et de définir une appartenance, qui peut être traduit en valeurs communes et en pratiques. Elle apparaît comme un lieu, un espace qui a permis aux gens de se construire un langage commun, et d'imaginer comment participer et construire des politiques publiques différemment. Une partie des dynamiques a été provoqué par l'équipe pédagogique, même la plupart professeurs avouent avoir été dépassés par l'ampleur du phénomène. Dans de futurs processus de formation, l'important sera justement de trouver comment lancer des dynamiques similaires, qui permettront d'entraîner les différentes boucles d'apprentissage.

## Bibliographie

- Argyris, C. et D. Schön (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading (Mass), Addison Wesley.
- Bacqué, M.-H., H. Rey, *et al.*, Eds. (2005). *Gestion de proximité et démocratie participative*. Recherches. Paris, La Découverte.
- Caniello, M. et J.-P. Tonneau (2006). "A pedagogia da universidade camponesa." *Rede de Educação do Semi-Árido* 1(1): 11-29.
- Caniello, M., J.-P. Tonneau, *et al.* (2003). *Projeto UniCampo: pela Universidade Camponesa*. Campina Grande, UFCG.
- Coudel, E. et J.-P. Tonneau (2007). "Comment évaluer la contribution d'une formation au Développement Territorial ? Réflexion à partir de l'expérience d'une Université Paysanne dans le Nordeste du Brésil." *Working Paper MOISA* <http://www.montpellier.inra.fr/moisa/moisa/fr/working-paper.php> N°1/2007.
- Coudel, E., J.-P. Tonneau, *et al.* (à paraître). "Learning in Rural Areas: Untangling the diversity of research approaches."
- Deffontaines, J.-P., E. Marcelpoil, *et al.* (2001). Le développement territorial: une diversité d'interprétations. *Représentations spatiales et développement territorial. Bilan d'expériences et perspectives méthodologiques*. S. Lardon, P. Maurel and V. Piveteau. Paris, Hermès: 39-56.
- Foldy et Creed (1999). "Action learning, Fragmentation, and the Integration of Single-, Double-, and Triple-Loop Change." *The Journal of Applied Behavioral Science* 35(2): 207-227.
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. New York, Continuum International Publishing Group.
- Lardon, S., P. Maurel, *et al.* (2001). Modèles spatiaux pour le développement territorial: vue d'ensemble d'une démarche en cours. *Représentations spatiales et développement territorial*. S. Lardon, P. Maurel and V. Piveteau. Paris, Hermès.
- Leloup, F., L. Moyart, *et al.* (2005). "La gouvernance territoriale comme nouveau mode de coordination territoriale ?" *Géographie, Economie et Société* 7(4): 321-332.
- Nielsen (1993). Triple-Loop Action Learning As Human Resources Management Method. *JAI Research Series*. R. i. I. H. R. Management: 75-94.
- Pecqueur, B. (2002). "Gouvernance et régulation, un retour sur la notion de territoire." *Géographie, économie et société* 4(2).
- Perico, R. E. et M. P. Ribero (2005). *Ruralidade, Territorialidade e Desenvolvimento Sustentavel. Visão do territorio na America Latina e no Caribe*. Brasília, Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA).
- Rey-Valette, H. (2006). Apprentissage collectif et capital social: les nouveaux enjeux de la gouvernance. *La société des savoirs. Trompe-l'oeil ou perspectives?* M. Carton and J.-B. Meyer. Paris, L'Harmattan: 91-110.
- Romme, G. et A. van Witteloostuijn (1999). "Circular organizing and triple loop learning." *Journal of Organizational Change Management* 12(5): 439-454.
- SDT (2005). *Referências para uma Estratégia de Desenvolvimento Rural Sustentável no Brasil*. Brasília, SDT/MDA.
- Tonneau, J.-P. et A. Teyssier, Eds. (2001). *Aménagements du territoire et systèmes d'information. Actes du séminaire du 5 septembre 2000, Montpellier*. Colloques. Montpellier, CIRAD.
- Turcotte, M.-F., S. Antonova, *et al.* (2007). *Managing learning societally*. Montréal, Université du Québec.

UniCampo (2004). *A construção da Universidade Camponesa no Brasil*. Campina Grande, Paraíba, Brasil, UFCG.