



SERIE GOUVERNANCE ET CITOYENNETE

# Formation des leaders sociaux

*Pour des savoirs et des pratiques au service  
du changement social*

CAHIERS DE PROPOSITIONS POUR LE XXI<sup>ÈME</sup> SIÈCLE - EDITIONS CHARLES LÉOPOLD MYER

# Les cahiers de propositions pour le XXI<sup>e</sup> siècle

*Les cahiers de propositions forment une collection de petits livres regroupant, dans chacun des domaines déterminants pour notre avenir, les propositions qui auront semblé les plus pertinentes pour mettre en œuvre dans nos sociétés les ruptures et les évolutions nécessaires à la construction d'un XXI<sup>e</sup> siècle plus juste et plus soutenable. Leur objectif est de stimuler un débat sur ces questions aussi bien au niveau local qu'au niveau mondial.*

Les grandes mutations que l'on regroupe sous le terme de "mondialisation" constituent, en elles-mêmes, autant de chances de progrès que de risques de voir s'accroître les inégalités sociales et les déséquilibres écologiques. L'essentiel est de ne pas laisser les grands acteurs politiques et économiques conduire seuls ces mutations. Trop prisonniers de leurs propres logiques de court terme, ils ne pourront que nous mener à une crise mondiale permanente, devenue manifeste depuis les attentats du 11 septembre aux Etats-Unis.

C'est pourquoi l'Alliance pour un monde responsable, pluriel et solidaire [voir annexe] a lancé l'idée, au cours des années 2000 et 2001, d'un processus de collecte et d'identification de propositions émanant de différents mouvements et organisations, de différents acteurs de la société, de différentes régions du monde. Ce travail s'est déroulé au moyen de forums électroniques, et a été ponctué par une série d'ateliers ou de rencontres au niveau international, qui ont abouti la présentation, à l'occasion de l'Assemblée Mondiale des Citoyens tenue à Lille (France) en décembre 2001, d'une soixantaine de textes de propositions.

Ce sont ces textes, éventuellement complétés et mis à jour, qui sont maintenant publiés par un réseau d'éditeurs associatifs et institutionnels en 6 langues (anglais, espagnol, portugais, français, arabe et chinois) et dans 7 pays (Pérou, Brésil, Zimbabwe, France, Liban, Inde, Chine). Ces éditeurs travaillent ensemble pour les adapter aux différents contextes culturels et géopolitiques, afin que les cahiers de propositions suscitent dans chacune de ces régions du monde un débat le plus large possible, et qu'ils touchent les publics auxquels ils ont destinés, que ce soit les décideurs, les journalistes, les jeunes ou les mouvements sociaux.

# Présentation du cahier « Formation des leaders sociaux »

Traditionnellement, dans les mouvements sociaux on utilisait l'expression dirigeants des organisations syndicales, paysannes, de quartier, autochtones, de jeunes et de femmes pour désigner les personnes ayant un pouvoir de convocation et de direction vis à vis de leurs affiliés. L'utilisation du concept s'est modifiée au seuil du XXI<sup>e</sup> siècle, les mouvements sociaux et les sciences sociales reprenant l'expression en l'élargissant pour désigner les personnes, hommes ou femmes, jeunes ou adultes, qui animent ou soutiennent l'organisation des acteurs sociaux et de leurs actions au niveau local, national, régional et global.

Parallèlement, l'expression "formation de leaders sociaux" doit être employée d'une manière qui ne soit plus restreinte à la seule formation des dirigeants, mais pour désigner des processus complexes d'éducation et de formation pour le changement, dans lesquels sont inclus la genèse et le développement de cadres et en même temps, une vaste gamme de pratiques éducatives, aussi bien de valeurs que de connaissances instrumentales et d'aptitudes de type divers. A ce titre, elle devient un élément de plus en plus central dans les organisations sociales.



# Formation des leaders sociaux

*Pour des savoirs et des pratiques  
au service du changement social*

Cahier coordonné par Fernando Rosero Garcés, María Clara Eguiguren,  
Dara Cisneros et Sebastián Betancourt  
IEE - Instituto de estudios ecuatorianos



# Sommaire

AVANT-PROPOS .....	8
CONCEPTS ET CONTEXTES .....	11
ENSEIGNEMENTS DES EXPERIENCES ETUDIEES .....	13
1. PARIS POUR LE CHANGEMENT .....	13
2. DE LA VISION CORPORATIVE AU PROJET GLOBAL ET A LA CONSTRUCTION DE LA CITOYENNETE MONDIALE .....	15
3. LA RUPTURE DE PARADIGME .....	17
4. DIVERSITE DES CULTURES POLITIQUES .....	18
5. LES APPROCHES METHODOLOGIQUES .....	19
6. LES STRATEGIES PEDAGOGIQUES .....	21
7. FINANCEMENT .....	24
8. RESULTATS .....	24
9. ROLES ACTUELS DES LEADERS SOCIAUX .....	25
PROPOSITIONS POUR L'AVENIR .....	28
1. VERS LA FORMATION DE LEADERS TRANSFORMATEURS .....	28
2. LES PRINCIPES DES NOUVEAUX LEADERS SOCIAUX .....	29
3. NOUVELLES ORIENTATIONS .....	34
4. STRATEGIES .....	36
LES EXPERIENCES .....	38
1. ÉCOLE DE JEUNES FEMMES LEADERS CHILIENNES .....	38
2. LE MOUVEMENT DES PAYSANS SANS TERRE DU BRESIL ET L'EDUCATION .....	39
<i>Histoire, philosophie, principes et méthodologie</i> .....	39
<i>Panorama des activités du MST (hors éducation élémentaire)</i> .....	41
3. LEADERS TRANSFORMATRICES AU BRESIL .....	43
4. DEVELOPPEMENT LOCAL, FORMATION ET LEADERSHIP EN BOLIVIE .....	45
5. REGIONALISATION DES ECONOMIES ET FORMATION DE DIRIGEANTS RURAUX DANS LE MERCOSUR... ..	47
6. NE PAS VOLER, NE PAS MENTIR, NE PAS ETRE FAINEANT : PROJET D'UNE TRADITION RENOUVELEE EN EQUATEUR. ....	49
7. FORMATION SUPERIEURE POUR LE DEVELOPPEMENT LOCAL SOUTENABLE EN ÉQUATEUR .....	51
8. ÉCOLES DE LEADERSHIP DEMOCRATIQUE EN COLOMBIE .....	53
9. ÉCHANGES DE PAYSAN A PAYSAN AU NICARAGUA .....	54
10. SALVADOR : COOPERER AVEC DES COOPERATIVES .....	56
11. CONSTRUIRE L'AVENIR AVEC DES DECHETS .....	57
12. MOUVEMENT DE JEUNES LEADERS PAYSANS EN FRANCE .....	60
13. FORMATION DE LEADERS FAMILIAUX EN FRANCE .....	62
14. CENTRES D'INITIATIVES POUR VALORISER L'AGRICULTURE ET LE MILIEU RURAL .....	64
15. FORMATION PRIVEE POUR DES PAYSANS FRANÇAIS .....	65
16. FORMATION DES NOUVEAUX LEADERS SOCIAUX DANS LE MILIEU RURAL HOLLANDAIS .....	67
17. RESEAUX DE SOUTIEN POUR LA FORMATION ET LE CHANGEMENT EN TANZANIE .....	69
18. UNIVERSITE OUVERTE POUR LES LEADERS PAYSANS .....	71
19. PROJET DE FORMATION DE JEUNES LEADERS PAYSANS AU CAMEROUN .....	73
NOTES .....	75
BIBLIOGRAPHIE .....	76
LE RESEAU APM MONDIAL .....	78
L'ALLIANCE POUR UN MONDE RESPONSABLE PLURIEL ET SOLIDAIRE .....	82
LES CAHIERS DE PROPOSITIONS SUR INTERNET .....	84
LES EDITEURS PARTENAIRES .....	86

## Avant-propos

Ce document tire origine des activités du réseau Agricultures paysannes, alimentation et mondialisation (APM, voir présentation en annexe). Depuis la fin des années 80, grâce entre autres à l'appui de la Fondation Charles Léopold Mayer pour le progrès de l'Homme (FPH), s'étaient développées des activités de soutien aux agriculteurs familiaux et à leurs organisations en vue de promouvoir des alliances stratégiques avec d'autres acteurs sociaux et d'influencer les politiques publiques nationales et internationales grâce à la construction d'une intelligence collective. C'est dans cette optique que furent créés, à partir de 1992, des réseaux continentaux tels que le Réseau interaméricain d'agriculture et de démocratie (RIAD), Agricultures paysannes et mondialisation (APM-Afrique), le Réseau d'agriculture durable (RAD) en France, le Forum des pays d'Europe centrale et orientale (Forum PECO) et des plateformes de coordination au Viêt-nam et en Chine. Ces réseaux ont mutualisé leurs contributions sur des thèmes clés comme l'agriculture durable, le commerce international, les organisations paysannes et indigènes, les pouvoirs locaux, la sécurité alimentaire, les organismes génétiquement modifiés (OGM) et ou encore les réformes agraires. Ces contributions étaient le résultat de discussions dans des forums locaux, nationaux, régionaux et globaux, et elles ont été présentées dans les espaces de débat international de la société civile, des Nations unies et des banques de développement.

Organisations de base, ONG et universités, en liaison avec des réseaux continentaux ou régionaux, disposent d'une longue expérience de formation des cadres de leurs organisations et de leaders sociaux. Par ailleurs, dans les espaces de coordination régionale du réseau APM se sont également développés des échanges, des ateliers et des séminaires de formation en collaboration avec des dirigeants d'organisations de producteurs familiaux et d'ONG. La dynamique de ces réseaux a même permis de créer de nouvelles structures de formation comme le Centre de formation de dirigeants ruraux (CEFODIR, voir la dernière partie) et l'Université paysanne africaine (UPAFA, voir la dernière partie). A partir de ces antécédents, dans le cadre du projet des "cahiers de propositions", le réseau APM a décidé en 2000-2001 d'élaborer avec l'Institut d'études équatoriennes (IEE) un document spécifique sur le thème de la formation des leaders sociaux. Ce travail s'est basé sur une capitalisation d'expériences significatives de formation de leaders sociaux dans diverses régions du monde, afin de profiter de leurs connaissances et de concevoir de nouvelles propositions par rapport aux défis des mouvements sociaux au XXI<sup>e</sup> siècle.

Pour pouvoir rendre opérationnel cet ambitieux projet, l'enquête a été restreinte aux contacts directs et indirects du réseau APM, de la FPH et de l'équipe de chercheurs de l'IEE. Après avoir identifié certaines expériences significatives en Amérique latine, en Afrique et en Europe, la collecte de l'information a été réalisée par l'intermédiaire d'entretiens personnels, à distance et par Internet. A partir de ce matériel ont été élaborées des fiches de capitalisation d'expériences, s'inspirant du système d'information DPH (Dialogues pour le progrès de l'humanité) et suivant une matrice commune : données de localisation historique, acteurs de l'initiative, mode d'organisation, philosophie, mission et objectifs, point de vue méthodologique, point de vue



pédagogique, thèmes, stratégies de communication, réussites et modes de financement. De larges extraits de ces fiches sont présentées dans la dernière partie de ce document. Cette information a été ensuite traitée à la lumière des discussions actuelles sur les mouvements sociaux, le leadership et la formation.

Les premiers résultats de cette étude ont été présentés au cours d'un atelier sur la formation de leaders sociaux réalisé dans le cadre du Forum social mondial de janvier 2001, avec le soutien de la FPH, des Cercles de culture de l'Institut Paulo Freire et du Centre de travaux communautaires de l'Université catholique pontificale de São Paulo. Quelques ébauches de résultats ont également été discutés lors d'une rencontre générale du réseau APM, tenue à Valence en mai 2001. Une première version de ce document fut publiée en Equateur et présentée lors de l'Assemblée mondiale des citoyens organisée à Lille par l'Alliance pour un monde responsable, pluriel et solidaire (décembre 2001), puis lors de la Rencontre internationale de paysans réalisée à Yaoundé au Cameroun (mai 2002).

La première version de ce livre publiée en Equateur a été très bien accueillie par les organisations sociales, les ONG, les universités et le public en général. Bien que satisfaits des résultats obtenus lors de la première phase de l'étude, les auteurs, ont ressenti la nécessité de les faire valider à travers un processus de consultation de leaders et d'organisations sociales. L'idéal aurait été de mener à bien ce processus dans les pays mêmes où se sont développées les expériences qui ont nourri ces réflexions sur le leadership, mais le manque de ressources financières a obligé à circonscrire cette seconde phase aux limites de l'Equateur. Outre qu'il s'agit du pays de résidence des auteurs, l'Equateur est également un laboratoire social qui connaît un changement permanent. Ce choix a donc permis d'approfondir certains thèmes clé : la relation entre citoyenneté et classes sociales, la complexité des relations entre genre et leadership, les approches méthodologiques, les instruments pédagogiques et le profil des nouveaux leaderships.

Avant participé à l'élaboration de la première version Fernando Rosero, Alberto Carrillo et Sebastián Betancourt. La préparation de la seconde version a été le fait de Fernando Rosero, María Clara Eguiguren et Dara Cisneros. Les premiers ateliers de validation, avec des leaders populaires urbains du Sud de Quito, ont été conçus et réalisés en suivant la méthodologie de l'éducation populaire. Les tables-rondes suivantes, avec des féministes liées au Forum permanent de la femme équatorienne, des dirigeants d'organisations paysannes et indigènes (de Bolivie, du Pérou et d'Equateur) et avec des dirigeants du réseau d'économie solidaire animé par le gouvernement de Cuenca, ont été basées sur une approche novatrice de construction d'une atmosphère de confiance. Au cours de ces ateliers, qui ont duré entre mars 2002 et avril 2003, les participants ont exposé en termes simples, mais chargés de sens, leurs expériences de leadership, ils se sont informés des résultats de l'étude et ont présenté leurs propres propositions pour l'avenir. De manière générale, les idées échangées lors de ces rencontres s'inscrivent parfaitement dans le champ théorique et dans les tendances déjà identifiés à travers la systématisation d'expériences qui avait nourri notre étude.

Dans un contexte de dispersion des acteurs du changement en Afrique, Europe et Amérique, la première édition a mis l'accent sur la nécessité de créer des

ponts entre les différents sujets sociaux à travers un leadership synergétique. L'expérience équatorienne de participation du mouvement indigène au gouvernement national a remis sur le tapis avec force les thèmes du pouvoir et du changement. Pour une part, le chant des sirènes du pouvoir attirent certains dirigeants populaires et le charme des privilèges les éloigne du projet politique indigène et populaire sous prétexte d'obtenir des ressources pour réaliser des projets de développement. D'un autre côté, la conjoncture atteste la présence de leaders radicaux qui restent dans l'orthodoxie du projet de changement. Mais au-delà, la participation du mouvement indigène au gouvernement met aussi en évidence l'existence de leaders qui combinent la proposition avec la protestation, la mobilisation des organisations de base avec la participation aux institutions étatiques, la satisfaction des besoins immédiats sans perdre de vue le projet stratégique de changement. Ces constats nous ont poussé à accentuer, dans la seconde version de l'étude, le thème du leader transformateur, chez qui se combinent les fonctions intégratrices du leader synergétique avec les efforts de construction de nouveaux projets de vie, de pouvoirs alternatifs ou de nouveaux modèles économique-politiques.

Dans ce contexte, la formation de nouveaux leaders transformateurs nous met au défi d'approfondir la méthodologie de formation par l'expérience, basée sur les processus de vie personnels et communautaires, et de dépasser les visions doctrinaires qui étouffent les identités personnelles et collectives et inhibent la créativité et le changement.

## Concepts et contextes

L'expression "formation de leaders sociaux", qui s'est diffusée au cours des dernières années, est de plus en plus reconnue et utilisée dans les mouvements sociaux, les sciences sociales et les médias.

Traditionnellement, dans les mouvements sociaux on utilisait l'expression "dirigeants" d'organisations syndicales, paysannes, de quartier, indigènes, de jeunes et de femmes pour désigner les personnes ayant un pouvoir de convocation et de direction vis-à-vis de leurs affiliés. Des remises en cause de ce concept sont apparues dans le contexte de la globalisation en raison des changements survenus dans les rapports entre société civile et Etat, des nouvelles caractéristiques des mouvements sociaux et des changements dans la culture politique, y compris évidemment les changements dans les formes de leadership. Actuellement, pour les militants des organisations populaires du Sud de Quito, est "dirigeant" la personne qui exerce un mandat populaire à travers une élection directe ou indirecte, tandis que "leader" fait référence à une personnalité dotée de charisme et capable de mobiliser les membres d'une organisation. Dans cette perspective un leader peut être dirigeant, mais tout dirigeant n'est pas forcément leader. De fait, il y a des dirigeants qui manquent de pouvoir de convocation et de capacités pour construire un projet de vie de manière participative.

Bien que le concept de leader ait été utilisé par les pionniers de la sociologie (Max Weber par exemple) en référence, d'une manière élargie, aux différentes formes et à la variété de styles d'orientation des organisations sociales au XXe siècle, l'expression a été surtout reprise par l'école de pensée fonctionnaliste et par la psychologie du comportement pour désigner les leaders d'organisations privées. Compte tenu de ces antécédents, l'administration d'entreprises a recyclé l'expression pour désigner les personnes qui dirigent ou influencent les stratégies et les modes de fonctionnement des firmes privées. Si bien que pendant la seconde moitié du XXe siècle, l'expression est devenue synonyme, dans les pays industrialisés, de directeur ou de cadre d'entreprise.

Toutefois, l'emploi du concept s'est modifié au seuil du XXIe siècle. Les mouvements sociaux et les sciences sociales ont en effet repris l'expression en l'élargissant pour désigner les personnes, hommes ou femmes, jeunes ou adultes, qui animent ou soutiennent l'organisation des acteurs sociaux et de leurs actions au niveau local, national, régional... et même global, comme la preuve en a été donnée lors des Forums sociaux mondiaux.

On a parlé, historiquement, de "formation de dirigeants" ou de "formation de leaders". Actuellement, l'expression "formation de leaders sociaux" est employée pour désigner des processus complexes d'éducation et de formation pour le changement, dans lesquels sont inclus la genèse et le développement de cadres de direction et, en même temps, une vaste gamme de pratiques éducatives, aussi bien de valeurs que de connaissances instrumentales et d'aptitudes de divers types.

Les porteurs de la globalisation néo-libérale cherchent à imposer leur projet dans tous les pays du monde à travers l'intégration des marchés, la réforme de l'Etat et l'homogénéisation culturelle. Cependant, cette volonté s'est trouvée profondément contrecarrée par la résistance des acteurs sociaux, l'apparition de nouvelles initiatives et l'élaboration (pratique et théorique) de propositions alternatives dans la sphère locale d'abord, et ensuite au niveau national et international.

Pour comprendre ces changements, plusieurs hypothèses ont été établies. Pour certains auteurs (Toffler, 1987 et 1988), le changement de civilisation provient du développement de la science et de la technologie, tandis que pour d'autres (Blanco, 1996 ; Touraine, 1997 et 1998), c'est le résultat des dynamiques sociales et politiques des acteurs nationaux et. Les interprétations historiques varient en ce qui concerne le passé agricole, industriel et postindustriel, mais tous les auteurs concordent sur le fait que la période actuelle se caractérise par la prédominance de la connaissance et de l'information.

Une interprétation innovatrice propose une approche des changements basée sur la culture politique, indiquant que les régimes politiques des différents peuples et d'époques différentes se meuvent dans les sphères du contrôle, de l'ordre et du chaos. Dans cette optique, les grands empires (romain, inca, aztèque, maya, etc.), les régimes des partis fascistes (Hitler et Benito Mussolini) et communistes (Staline et satellites de ce qu'a été l'URSS) se situent dans la sphère du contrôle ; la diversité des régimes démocratiques serait autant d'expressions de l'ordre ; et actuellement nous serions en présence de l'émergence de nouveaux modes de culture politique qui se situeraient entre l'ordre et le chaos, ce dernier envisagé du point de vue des sciences physiques et des structures décentralisées et ouvertes du cosmos (Hock, 2000). La culture "chaordique" (de la conjonction de chaos et de l'ordre) connaîtrait actuellement sa meilleure expression dans les réseaux locaux, nationaux et internationaux de la société civile au sens large, c'est-à-dire l'entreprise privée comme les organisations populaires, les ONG, etc. Sous cet angle, Visa au même titre que Via Campesina ou le Comité de suivi de l'OMC seraient des expressions de la culture chaordique.

# Enseignements des expériences étudiées

Les 19 expériences de formation de dirigeants sociaux qui ont fourni la base de cette étude (voir la dernière partie, où elles sont présentées en détail) sont porteuses d'enseignements sous divers aspects. La présente section est consacrée à une réflexion sur certains d'entre eux.

## 1. Paris pour le changement

Toutes les expériences analysées s'inscrivent dans le cadre d'une orientation vers le changement, mais dans une grande diversité de situations et avec des propositions de natures différentes. Par exemple, le point de vue transformateur des expériences des Ecoles populaires de Hollande et de la Jeunesse agricole chrétienne (JAC) en France se situent dans le cadre d'un processus de modernisation agricole. Bien que les deux initiatives aient surgi au début des années trente, elles ont pris toute leur importance dans l'après-guerre, lors de la période de reconstruction en Europe, et elles ont joué un rôle décisif dans la modernisation des campagnes françaises et hollandaises, dans le cadre de la Politique agricole commune (PAC) à partir de la création de l'Union européenne en 1957.

Le projet de formation "De paysan à paysan" est née en Chine vers 1920, mais il s'est précisé en Amérique centrale dans les années soixante, à un moment où l'on débattait de "réforme" et de "révolution", c'est-à-dire des propositions de réforme agraire et des alternatives de transformation inspirées de la révolution cubaine. Les résultats obtenus à court terme par la méthodologie "De paysan à paysan" ont facilité sa diffusion et sa démultiplication dans la plupart des pays d'Amérique latine au cours des années 80 et 90, dans une période où les mouvements sociaux contestaient le modèle productiviste et cherchaient des propositions alternatives de développement soutenable pour la campagne et la société en général.

La plupart des expériences latino-américaines et africaines analysées ici sont toutefois apparues à la fin des années 80 et au début des années 90, dans le contexte spécifique de la globalisation néo-libérale. Cette période est marquée par le retrait de l'Etat et la libéralisation des échanges commerciaux, y compris pour les produits agricoles et d'élevage, et elle est caractérisée par le besoin de renforcer le capital social rural, c'est-à-dire le tissu social des producteurs familiaux et de leurs organisations, face aux processus de formation de blocs régionaux, comme dans le cas du Centre de formation de dirigeants ruraux du Mercosur (CEFODIR). En ce qui concerne le réseau MVIWATA et celui de l'Université paysanne africaine (UPAFA), il s'agit de répondre aux besoins locaux des paysans en termes de technologies et de modes de gestion, mais en les reliant au processus de globalisation des marchés. L'expérience du Mouvement des travailleurs ruraux sans terre (MST) est, sans aucun doute, un cas exceptionnel, tant par son envergure que par la manière dont il articule les revendications de réforme agraire et de politiques publiques soutenables au niveau des Etats, de la Fédération brésilienne et du Mercosur.

Il est intéressant de remarquer que si les initiatives du début du XXe siècle ont souvent été prises par des agents extérieurs – des intellectuels en contact avec le monde rural dans le cas des Ecoles populaires de Hollande, des prêtres dans le cas de la JAC –, les initiatives lancées au cours de la période de retrait de l'Etat proviennent de relations mutuelles entre les acteurs directs, les ONG et les universités, comme dans le cas de l'Ecole de formation paysanne et indigène de Bolivie, de MVIWATA en Tanzanie, de CHASAADD-M au Cameroun et de l'Université paysanne africaine.

En fin de compte, on peut affirmer que les expériences d'éducation et de formation analysées ici sont apparues et se sont développées à l'intérieur ou en étroite liaison avec des mouvements sociaux, qui avaient pour objectif la modernisation de l'agriculture et/ou la transformation du secteur rural et de la société pour les orienter vers des modèles de développement soutenable. Cette différence acquiert une nouvelle importance dans les moments de crise ou de transition vers de nouvelles formes de gouvernement, comme c'est le cas en Equateur en 2003, dès lors que le mouvement indigène participe au gouvernement et que quelques-uns de ses leaders ont défendu publiquement les mesures d'ajustement structurel promues par le président Gutiérrez. Cette situation a fait qu'on a commencé à parler de leaders "accommodés" ou adaptés au système capitaliste néo-libéral, par opposition aux leaders transformateurs ou antisystémiques qui cherchent à construire de nouvelles formes sociétales.

Le débat autour de la réforme et de la révolution, initialement posé en Amérique latine dans les années soixante relativement à la tenure de la terre, prend de nouvelles caractéristiques et une nouvelle portée à l'époque de la globalisation néo-libérale, et particulièrement en regard de la guerre lancée par George W. Bush contre l'Irak. La participation de Condoleezza Rice, une femme afro-américaine, à la conduite de cette guerre est un signe prémonitoire de ce qui peut se passer à l'avenir si l'on ne change pas radicalement la formation des leaders et les caractéristiques des pouvoirs nationaux et internationaux. La participation au pouvoir d'une femme issue d'un peuple historiquement exclu ne garantit ni l'équité sociale, ni l'équité entre les sexes et, plus encore, ne garantit pas que l'on n'exerce pas de violence contre d'autres peuples. Ce constat montre que certaines revendications concernant les droits des femmes et des peuples traditionnellement exploités sont intégrables dans le cadre de la démocratie néo-libérale et met en évidence les limites de ces mouvements sociaux et la capacité du système à recycler en son sein ce type de revendications.

## 2. De la vision corporative au projet global et à la construction de la citoyenneté mondiale

En reprenant l'histoire de la Jeunesse agricole chrétienne (JAC), Médard Lebot montre très clairement les évolutions du mouvement agricole français, parti d'une lutte contre les "notables locaux" et leurs modes de domination, en passant par la modernisation des usages, pour arriver à un projet citoyen intégrant la campagne et la ville. Le débat sur les caractéristiques et la portée de ce projet s'est produit autour de mai 1968, moment au cours duquel la JAC a subi des démembrements à cause des divergences entre le syndicalisme officiel et le mouvement des "paysans-travailleurs", prédécesseur direct de la Confédération paysanne (1).

La présentation de l'expérience des Ecoles populaires de Hollande par Marriet Pronk lors du premier Forum social mondial de Porto Alegre a mis en avant le passage d'une vision corporatiste paysanne à une vision intégrale sectorielle et, de là, à une vision holistique qui intègre producteurs et consommateurs en vue de protéger la santé et l'environnement. Une telle vision holistique est "cosmocentrique", fondée sur les interrelations entre aspects physiques, biotiques, sociaux et techniques sur la planète bleue et dans l'univers.

L'expérience du Larzac est sans doute celle qui illustre le mieux cette dernière tendance, puisqu'elle englobe aussi bien les producteurs traditionnels que les paysans-travailleurs des années soixante et les "néo-ruraux", en passant par les luttes contre l'armement nucléaire, pour en arriver à la proposition d'une citoyenneté mondiale (Bové et Dufour, 2000).

Après une relecture de la littérature nord-américaine, européenne et latino-américaine sur les mouvements sociaux, María Da Gloria Gohn, lors de son exposé au Forum social mondial 2001, a avancé une proposition de synthèse des caractéristiques fondamentales des mouvements sociaux contemporains en quatre points : *la défense des cultures locales* comme liée à l'élaboration d'un nouveau modèle de civilisation ; *l'éthique en politique*, non pas comme vœu pieux, mais comme élément de contrôle social sur les interventions de tous, et surtout des gouvernements ; *le dépassement de la différence classique entre l'individuel et le social* grâce à la reconnaissance du facteur personnel et de la subjectivité des acteurs ; *last but not least, l'autonomie des mouvements sociaux* au sens de la formulation collective et créative d'un projet politique propre et flexible dans lequel s'universalisent les revendications particulières. Cette utopie sociale, tout en reflétant les rêves des acteurs, stimule également la construction quotidienne de la citoyenneté par l'intermédiaire de propositions alternatives. Celles-ci sont possibles, selon le professeur Gohn, grâce à la formation, au renforcement organisationnel et à l'utilisation d'outils comme la planification stratégique.

Mark Ritchie, également lors du premier Forum social mondial de Porto Alegre, a retracé le processus de globalisation des mouvements sociaux à partir de l'expérience des Etats-Unis et autour du rôle central joué par le marché. A la différence de ce qui se passait pour les mouvements sociaux traditionnels, depuis le boycott de la société Nestlé, en passant par la crise agricole des années 80, jusqu'à la promotion d'un commerce équitable dans les années 90, "le problème n'est pas de savoir si le commerce est bon ou mauvais ; ce qui

fait l'objet du débat, c'est de définir quel type de commerce est souhaitable et dans l'intérêt de qui". La mobilisation contre le lait pour nouveau-nés de Nestlé a illustré le rôle émergent du marché dans un contexte global dominé par les corporations multinationales et le besoin de déclencher des actions globales pour répondre à ces problèmes globaux. Les contacts créés au cours de cette campagne et les réseaux de formation de dirigeants, comme celui du Highlander Center (2), ont contribué à mobiliser les producteurs familiaux des Etats-Unis, touchés par la faillite suite à la politique de baisse des prix des produits agricoles dans les années 80. Les apprentissages acquis au cours de ces mouvements ont servi de base, plus tard, au mouvement pour le commerce équitable et à la construction d'un mouvement citoyen global. Selon M. Ritchie, celui-ci se caractérise par : la divulgation des règles commerciales et de leurs impacts ; la création et le développement d'une trame de plus en plus complexe de rapports interpersonnels, grâce à Internet ; la nécessité d'être proactif dans le domaine commercial ; le dépassement de vieilles divisions idéologiques ; l'apparition et le développement de nouveaux thèmes, comme celui des organismes génétiquement modifiés (OGM).

A la différence des théoriciens de la globalisation néo-libérale, il est nécessaire de préciser que la construction d'une citoyenneté planétaire n'efface pas les différences de classe, mais plutôt qu'elle les reflète dans la mesure où cette citoyenneté active reprend en elle les propositions des acteurs et mouvements sociaux qui visent le changement. Parmi eux, il convient de souligner la présence de petits producteurs familiaux, d'indigènes, de femmes, de jeunes et d'enfants qui ne satisfont pas des inégalités du capitalisme néo-libéral et qui désirent construire un monde différent.

Dans les circonstances actuelles, il est bon de souligner que les mouvements sociaux contemporains ont tendance être inclusifs, à combiner protestation et proposition (Rosero, 1997) et qu'ils sont de nature pacifiste, comme l'indique avec lucidité José Bové dans son livre *Le monde n'est pas une marchandise. Les paysans contre la malbouffe* (Bové et Dufour, 2000). Qu'il s'agisse du MST au Brésil, du mouvement indigène en Equateur, de la Confédération paysanne en France ou encore du mouvement pour le contrôle citoyen de l'OMC, ce sont des mouvements pacifistes quant à la forme et au fond.



### 3. La rupture de paradigme

Que ce soit en Hollande et en France, au Brésil, au Nicaragua ou en Equateur, en passant par le Sénégal, le Cameroun ou la Tanzanie, les cas de formation de leaders sociaux analysés ici s'appuient sur l'expérience et se basent sur le savoir des acteurs. Mais l'éducation par l'expérience ne constitue pas un apport récent, car ses antécédents remontent aux "Ecoles pour la vie" promues par le philosophe Gurtvig au Danemark, à la fin du XIXe siècle.

Comme le disent les animateurs des programmes de formation "De paysan à paysan", le processus d'apprentissage est physiologique : il se forme à travers tous les sens, en partant de la valorisation des savoirs des paysans et des secteurs populaires directement impliqués dans différentes activités de travail.

Toutefois, les approches basées sur l'expérience ne négligent pas les apports de la connaissance scientifique créée dans les laboratoires et dans les centres de recherche universitaires. Comme le dit Fernando Buendía, de l'Unité éducative nouveaux horizons de l'Equateur, ces approches nient le paradigme traditionnel qui suppose une rupture entre le savoir populaire et la connaissance scientifique et elles reconnaissent la valeur des deux types de connaissance. Dans la lignée de Paulo Freire, les expériences latino-américaines et africaines partent des connaissances et des centres d'intérêt des acteurs sociaux, mais elles restent ouvertes aux contributions de la pensée scientifique ou occidentale, à travers le dialogue des savoirs.

Au cours des dernières années, les théories et les pratiques de dialogues des savoirs, au pluriel, ont été rendues plus complexes du fait de la reconnaissance de la diversité culturelle et de ses apports à la connaissance humaine et aux pratiques sociales, dans certains territoires, au niveau national et global. Les réflexions sur les dialogues interculturels en philosophie et en sciences sociales, surtout l'anthropologie et la pédagogie, se sont multipliées ces dernières années en raison des processus de résistance culturelle des acteurs sociaux et du fait de la préoccupation des agences internationales de développement. Qui plus est, les sciences sociales et les travailleurs du développement contribuent au dialogue interculturel dans la perspective de processus de création ou de re-création de nouvelles identités et de nouveaux sujets et acteurs sociaux. Ces tendances ont imprégné, ces dernières années, les mouvements sociaux contemporains et les processus d'éducation et de formation de leaders sociaux, dans lesquels le thème des identités est inclus non seulement comme stratégie pédagogique, mais surtout comme dimension essentielle de tous les processus de formation, comme on le voit dans le programme de "pédagogie sociale de la rue" développé par le Centre de travaux communautaires de l'Université catholique et pontificale de São Paulo (Graciani, 1999).

Le thème des identités a également été enrichi par les réflexions des féministes sur les relations entre genre et identité, sur les féminités et, postérieurement, par les études sur les masculinités (Arango *et alii*, 1995 ; Valdés et Olavarría, 1997 ; Robledo, 2000).

## 4. Diversité des cultures politiques

Traditionnellement, la politique était envisagée à partir des systèmes politiques et surtout de leur aspect institutionnel (Etat, partis politiques, etc.). Cependant, le développement complexe des régimes démocratiques dans plusieurs pays du monde a fortement mis en relief les thèmes de la participation et des cultures des acteurs sociaux. Les études récentes sur les liens entre politique et cultures ont suscité des discussions intéressantes sur la diversité des cultures politiques (Alvarez, Dagnino et Escobar, 1998).

Les recherches faites dans le cadre de la formation des leaders sociaux révèlent l'existence d'une grande diversité de cultures politiques, les plus importantes étant la clientéliste ou populiste, la corporatiste, la culture de service et la chaordique.

Le *clientélisme* part de la relation inégale entre le leader et ses sectateurs. Ceux-ci ont confiance dans le leader, dans ses compétences et ses aptitudes à gérer le pouvoir et à générer des services ou à attribuer des revenus à un segment déterminé de la population. Les valeurs de justice et de solidarité sont, dans ce mode de culture politique, moins une base de projets et de programmes que des idées destinées à mobiliser les masses en vue des élections ou pour exercer des pressions sur les pouvoirs oligarchiques ou les forces de changement. Les relations clientélistes ont alimenté plusieurs formes de populisme, de gauche comme de droite, en Amérique latine, en Asie et en Afrique.

Contrairement à ce que l'on pense, la *culture politique corporatiste* ne relève pas exclusivement de la gauche marxiste. S'il est vrai que certaines interprétations du marxisme-léninisme ont nourri des processus organisationnels pyramidaux, fortement idéologisés et excluants, il faut ajouter que cette forme de culture politique trouve son pendant dans l'entreprise privée et dans les organisations privées à but non lucratif, organisations de développement ou ONG. Il s'agit de visions centrées sur des idéologies qui se traduisent en projets, en missions, en objectifs et en moyens pour le syndicat, l'entreprise ou l'ONG. Dans cette optique, il existe une prédominance de l'institutionnel sur le processus et les expressions concrètes des acteurs sociaux. Les objectifs sociaux affichés servent d'instrument de légitimation de l'organisation et du dirigeant. Très souvent, les intérêts personnels se mélangent aux intérêts collectifs et génèrent diverses formes de clientélisme.

Le *leadership de service*, promu par certains représentants des églises chrétiennes et des prêtres catholiques, connaît parfois une tendance au clientélisme, et d'autres fois au corporatisme, mais dans de nombreux cas, ces deux formes de culture politique sont imbriquées, ce qui donne lieu à des leaderships autoritaires plus ou moins excluants. Mais il faut aussi se rappeler qu'il existe aussi des "leaders servants" qui s'efforcent de travailler en réseau en vue de remédier aux situations de pauvreté, de destruction de l'environnement et d'exclusion sociale. L'expérience montre que dans de nombreux cas le leadership de service est imprégné de conceptions moralistes, basées sur un sentiment de culpabilité et parfois une certaine forme de

masochisme. Ce type de leaders prend en compte la famille dans la réorganisation de la vie, mais uniquement comme un élément d'adaptation individuelle et non comme contribution à la transformation sociale.

Tant la culture politique clientéliste ou populiste que la culture corporatiste sont facilement influencées par la "pensée unique", dans ses versions de gauche ou de droite (mais il faut souligner que c'est actuellement la pensée néo-libérale qui est dominante). En opposition à ces tendances, au cours des dernières années, sont apparues de nouvelles pratiques d'échanges d'information, d'alliances et d'activités conjointes entre acteurs sociaux différents quant à leur situation de classe, leur ethnie, leur culture et leur référence territoriale (locale, nationale, internationale). Ce tissu social s'est rapidement développé grâce à Internet, en donnant lieu à de nouveaux mouvements citoyens d'une portée globale, comme le montrent les mobilisations contre l'Organisation mondiale du commerce, le Fonds monétaire international et la Banque mondiale. Mais, au-delà de la protestation, les rassemblements de Seattle, Millau, Washington, Prague, Porto Alegre, Gênes et Genève ont été aussi autant de moments de construction d'une citoyenneté planétaire, d'une "pensée critique et complexe" s'efforçant de dévoiler la perversion de la globalisation néo-libérale et de susciter, d'une manière décentralisée et participative, des alternatives de développement soutenable du point de vue social, environnemental et économique.

Ces nouvelles pratiques et ce nouveau mode de pensée forment peu à peu ce que l'on a appelé la culture de réseaux, "conversationnelle" ou chaordique, qui se traduit dans de nouvelles propositions organisationnelles caractérisées par le jeu dynamique de multiples points centraux, la construction de coalitions entre acteurs divers, la rupture des hiérarchies, les arrangements organisationnels "doux", le travail par axes thématiques suivant les dynamiques changeantes du contexte global. La portée et les résultats de ces réseaux sont très inégaux, non seulement à cause des limitations en ressources (économiques, matérielles, logicielles, en connexion téléphonique), mais surtout en raison de la prégnance de la culture politique corporatiste et clientéliste. Dans certains réseaux, la décentralisation en est restée au stade de la déclaration de principes, et la prise de décisions a été restreinte de fait à de petits groupes d'amis issus de quelques pays ou aux ONG qui contrôlent le flux de ressources financières ; les dynamiques du travail international ont été très dépendantes des thèmes et des rythmes de certains groupes nationaux, et il y a eu bien sûr des leaders et des organisations qui ont complètement soumis la dynamique internationale des réseaux à leurs propres rythmes et à leurs intérêts particuliers.

## 5. Les approches méthodologiques

A la différence des approches méthodologiques de nature académique, dans lesquels sont privilégiées la méthode hypothétique déductive et les techniques dénotatives, dans les expériences analysées ici, les processus d'enseignement et d'apprentissage se font à travers la pratique et développent donc des techniques connotatives. Mais elles n'en restent pas à la pratique initiale ; car elles proposent un moment de réflexion pour enrichir ou améliorer les nouvelles pratiques, par le biais de ce que qui a été appelé un processus "voir-juger-agir" (JAC), "pratique-théorie-pratique" (MVIWATA), "action-réflexion-

action améliorée" (De paysan à paysan) ou encore un processus de "prise de conscience" (Paulo Freire, MST et diverses expériences latino-américaines et africaines).

Parmi les projets pédagogiques qui ressortent actuellement, signalons la proposition méthodologique d'accompagnement de processus afin de favoriser des apprentissages pour la vie élaborée par Dara Cisneros sur la base des découvertes de Humberto Maturana (Cisneros et Luger, 2003 ; Maturana, 1993 et 1999). Cette approche propose :

- de partir de la perception, compréhension, émotion, intérêt, pratique et expérience de travail propre des personnes ;
- l'acceptation et le respect des processus subjectifs des participants (mal-être, doutes, joies, tristesses, frustrations, etc.) ;
- de mettre l'accent sur le processus plus que sur les résultats afin de créer les conditions pour "découvrir et permettre qu'affleure le processus d'apprentissage des participant-e-s" (3) ;
- un programme ouvert, non directif, où se créent les conditions d'une construction conjointe des apprentissages ;
- "accompagner signifie maintenir une relation consciente ou de présence avec soi-même dans la relation avec l'autre. L'accompagnement est une attitude de vie, fruit de notre expérience" (4) ;
- "Un autre aspect important de la proposition pédagogique est 'l'évaluation'. celle-ci doit favoriser en chacun des participants l'expression de son appréciation existentielle et sensible de la journée de travail. De sorte que l'évaluation étend les possibilités de rendre compte et de construire le processus individuel et collectif de l'apprentissage ; au début, ce processus peut générer chez les participant-e-s un sentiment de désorientation, de lenteur ou de chaos, du fait que ses apprentissages passés et présents ont été et sont encore quantifiés, unifiés et surtout valorisés dans le cadre de relations inégales de pouvoir. Nous comprenons l'évaluation comme un espace de récolte mutuelle, de rétro-alimentation" (5).

Les technologies utilisées dans ces expériences de formation sont de faible coût, d'application facile, elles répondent à des besoins concrets et génèrent des résultats immédiats ou à court terme, ce qui facilite la participation des paysans ou des acteurs sociaux ruraux.

A la différence des ruptures entre la vie quotidienne, le milieu du travail et le lieu d'étude opérées par l'éducation traditionnelle et dans les internats utilisés autrefois par les Ecoles populaires de Hollande pour l'éducation des jeunes, les nouvelles expériences s'efforcent d'éviter ces ruptures entre espaces de formation et vie quotidienne ou contextes de gestion. A cette fin, elles utilisent la formation par alternance et la concentration des séminaires, ateliers ou événements de formation en deux ou trois jours, l'élaboration de travaux à la maison et les tutelles directes ou à distance, par l'intermédiaire du téléphone ou d'Internet, comme dans le cas de l'Ecole de gestion de l'UPSQ (Equateur).

Les expériences étudiées intègrent le travail de confiance au niveau personnel, collectif et inter-organisationnel comme facteur permettant la croissance personnelle, le renforcement organisationnel et le bon fonctionnement des réseaux. Traditionnellement, les mouvements sociaux influencés par le marxisme reléguent le traitement du facteur personnel au second plan, mais notre étude montre qu'actuellement une grande importance est donnée au

traitement du facteur individuel grâce aux outils de la psychanalyse ou du constructivisme, comme dans le cas du Réseau féminin d'éducation au Brésil ou dans la méthodologie de formation pour le changement des Ecoles populaires de Hollande.

Un autre élément significatif est l'appropriation du processus éducatif par les acteurs sociaux participants. Dans ce but est promue la participation des personnes en formation aux diverses phases du processus de planification, de suivi et d'évaluation de la formation, comme dans le cas du MST au Brésil.

Les différents projets intègrent enfin le souci de la formation des formateurs ou de l'actualisation de la formation des maîtres et des instructeurs comme stratégie pour assurer la qualité et la cohérence des processus éducatifs.

## 6. Les stratégies pédagogiques

Parmi les apports communs aux expériences alternatives de formation de leaders sociaux, on peut citer la structuration de programmes à moyen et long terme autour d'axes thématiques, de niveaux et de modules. C'est une manière de dépasser les limitations des formations ponctuelles traditionnellement promues par les ONG ou les agences de développement.

Des millions de paysans de différents pays du monde ont en effet participé, au cours des trente dernières années du XXe siècle, à des milliers d'événements de formation sur des thèmes spécifiques, très souvent sans aucun lien entre eux. Pour profiter des opportunités offertes par les agences de développement internationales et nationales, publiques et privées, les paysans se sont répartie la participation à ces événements en tenant compte des compétences et des aptitudes personnelles et des besoins de leurs organisations. Tandis que les agences de développement déclaraient avoir atteint leurs objectifs quantitatifs (nombre de cours et de participants), les producteurs familiaux et leurs organisations étaient sûrs eux aussi d'avoir tiré profit de ces cours pour la formation de leurs cadres et le renforcement de leurs organisations.

Jusqu'aux années 80, les thèmes étaient à prédominance soit technique, soit sociale, en fonction des orientations de l'organisation promotrice. Mais au cours des dernières années, le débat entre raison technique et raison politique a été résolu par l'intégration de ces deux principes dans des programmes intégrant le social, le technique et le politique, à travers des points d'entrée tels que les droits humains ou le renforcement du capital humain et social. Pour cette raison, les programmes alternatifs de formation actuels se déclarent interdisciplinaires et intègrent les thèmes sociaux, environnementaux et politiques à l'étude d'instruments techniques de recherche et de gestion participative.

L'entrée par les droits individuels et collectifs, civils et politiques a une base solide et une couverture étendue dans les conventions internationales et les constitutions politiques des Etats. Son traitement met en relation les domaines public et privé et les niveaux local, national et international, en soulevant les problèmes du pouvoir, des politiques publiques et de leurs transformations.

La gestion participative est envisagée et proposée à partir de positions variées : tandis que les organisations sociales, les ONG alternatives et les agences de développement international en liaison avec le Programme des Nations unies pour le développement (PNUD) la considèrent comme un ensemble d'instruments de gestion sociale adaptés aux valeurs et aux coutumes des différentes cultures, les banques de développement y voient plutôt de leur côté l'application des principes et des instruments de l'administration d'entreprises à des projets ou des organisations sociales. Dans le premier cas, le renforcement des capacités locales vise à promouvoir les connaissances et les aptitudes des acteurs en vue de la réalisation de leurs projets de changement, tandis que la banque internationale est surtout préoccupée par l'aspect comptable et le contrôle politique des projets de développement.

Les rapports de genre sont considérés et traités sous des angles divers. Dans certaines organisations sociales, leur traitement n'est envisagé que comme une condition posée par les agences de développement, mais dans d'autres, il est perçu comme une nécessité réelle et légitime. En général, les expériences de formation analysées ici s'inscrivent dans cette dernière tendance, mais il existe toutefois des différences notables entre les différents projets, comme le montre le cas du Réseau féminin d'éducation, qui se réclame des avancées des mouvements féministes latino-américains, et les pratiques pédagogiques de l'UPAFA dans lesquelles le genre n'est qu'un thème comme les autres. L'atelier de validation avec les organisations de femmes équatoriennes a été très enrichissant de ce point de vue, en donnant à voir certains éléments sous-jacents à la militance féministe. Comme le déclarent María Clara Eguiguren et Dara Cisneros : "les leaders du mouvement des femmes sont issues de milieux d'action où elles ont connu une formation de type hiérarchique, patriarcale et machiste. Bien qu'elles critiquent cette situation, et jusqu'à un certain point aient pris en charge leur leadership avec une optique différente, les mêmes standards de comportements se maintiennent en général. Un autre élément important qui a résulté de cet échange d'expériences est que de nombreuses femmes réaffirment leur condition de leaders en opposition à d'autres. C'est-à-dire qu'elles sont leaders dans la mesure où elles se comparent à d'autres leaders et non par ce qu'elles représentent et sont elles-mêmes" (6).

Ce constat nous renvoie au thème des féminités et des masculinités construites par la matrice de l'*épistémè* patriarcale. Humberto Maturana propose une distinction intéressante entre l'*ethos* "matristique" et l'*ethos* patriarcal (Maturana, 1993). La première période de l'humanité était caractérisée par l'amour, la complémentarité, la réciprocité, l'expression libre des émotions ; alors que la période patriarcale en Occident se caractérise par la domination de la raison, de la compétence, des relations d'oppression des hommes vis-à-vis des femmes.

Des études récentes montrent que les mouvements féministes ont obtenu des changements importants dans les législations nationales et internationales à travers la reconnaissance des droits de la femme. Cependant, les valeurs et les principes du paradigme patriarcal restent en vigueur non seulement parmi les hommes "machistes", mais aussi parmi les mères, sœurs, épouses et filles, dans les centres d'éducation, les églises et les institutions étatiques. Bien plus, l'*habitus* patriarcal continue à imprégner la participation politique des femmes,

leurs stratégies et leurs comportements quotidiens. Au cours de l'un des ateliers de validation en Equateur, une des participantes a raconté comment elle a consolidé son leadership en donnant des baffes aux agresseurs de mères de famille de sa localité ; une autre a fait étalage de sa rationalité, de sa discipline et de son don pour le commandement avec deux machinistes d'équipes routières pour ouvrir une tranchée et contourner un glissement de terrain sur une autoroute de l'Amazonie équatorienne (7).

Ceci met en évidence que bien que les mouvements de femmes travaillent à la formation de nouvelles leaders, avec de nouvelles approches et orientations, la reproduction des modèles ou types masculins de leadership reste relativement généralisée parmi les femmes, y compris les féministes. Pour dépasser ces limites, il est nécessaire que toutes les personnes impliquées dans les processus de formation, mais tout particulièrement les militantes féministes, restaurent les caractéristiques et les dimensions du leadership matristique et le projettent vers l'avenir. C'est possible dans le contexte d'un nouveau projet de vie, de la concrétisation et du développement de ce que les dirigeantes du Forum de la femme équatorienne appellent la "démocratie de genre".

Les expériences analysées ici ont, sans aucun doute, une légitimité sociale du fait de leur mission, de leurs propositions et de leur appropriation par les acteurs sociaux. Cependant, dans un monde où prédominent le marché et la concurrence, certaines de ces expériences ont obtenu l'aval d'institutions académiques publiques ou privées (comme le Collège coopératif de France pour le DAL, ou l'Université polytechnique salésienne de Quito pour l'Ecole de gestion pour le développement local soutenable) ou le système éducatif officiel brésilien en ce qui concerne certains programmes du MST. Cette reconnaissance sociale générale de la valeur des expériences alternatives de formation, de la part de différents secteurs sociaux et de l'Etat, est une garantie pour les participants, les programmes d'études et les organisations. Toutefois, la professionnalisation des leaders entraîne le risque qu'ils soient récupérés par le syndicalisme officiel, comme dans le cas de la JAC, par les agences de développement ou par les entreprises privées.

Le projet d'apprentissages autonomes vise à susciter des environnements de réflexion et de travail de caractère participatif et démocratique, au sein desquels les décisions sont prises et les responsabilités assumées individuellement et collectivement. Ces espaces se caractérisent par la flexibilité du processus de travail, en fonction des processus individuels et de groupe, par les relations de confiance et de chaleur humaine et par l'expression de la créativité des participants. Ces environnements permettent en outre de mieux intégrer les principes méthodologiques dans sa propre vie et de construire ses apprentissages.

Dans ce contexte, les instruments de formation ont radicalement changé au cours des dernières années, combinant dorénavant le personnel et le collectif, le rationnel et le ludique, recourant à des "dynamiques" qui s'alimentent des cultures locales et s'efforcent de créer de nouvelles valeurs et de nouvelles identités. Ce qui explique que la plupart des expériences de formation analysées utilisent chants, poésies, mythes, légendes et jeux artistiques.

## 7. Financement

L'analyse de l'information collectée sur les 19 expériences révèle qu'en général, les programmes de formation ne sont pas autosuffisants, mais dépendent de ressources externes, provenant habituellement de la coopération internationale – bilatérale comme la Coopération française ou multilatérale comme l'UNIFEM (Fonds de développement pour les femmes des Nations unies) –, d'ONG internationales et nationales et, dans certains cas, des Etats. Les apports des organisations de coopération proviennent normalement du Nord, c'est-à-dire des pays industrialisés, et ils varient selon les expériences. Il arrive que la part de ces contributions dans le financement total se situe autour de 90%, mais dans la plupart des cas, lorsqu'il est question des sources de financement, on insiste sur les contributions volontaires des membres des organisations de base, des universités et de quelques ONG.

Dans certains cas, les participants paient pour les services de formation, par exemple à l'Ecole de formation paysanne et indigène en Bolivie, ou à l'Unité éducative nouveaux horizons en Equateur. Il faut cependant signaler que ces contributions ne couvrent pas la totalité des coûts de préparation, réalisation, suivi et évaluation des processus de formation. En fait, les apports des usagers, à titre d'inscription et de cotisation mensuelle ou par événement, couvrent, au maximum, 30% environ des coûts.

Il y a des cas où les programmes alternatifs de formation ont obtenu une reconnaissance sociale et un appui de l'Etat direct, comme les Ecoles populaires de Hollande, ou indirect, comme les écoles et les lycées impulsés par le MST. Toutefois, ces subventions ont été fortement remises en cause par le modèle néo-libéral et par le retrait de l'Etat, comme cela est arrivé en Hollande à partir de 1983, et dans les états latino-américains, dans le domaine de l'éducation, depuis le début des années 90.

Si la coopération internationale a reconnu le besoin d'espaces pour la formation de ressources humaines et pour le renforcement des organisations, il faut se demander si elle va continuer à le faire et de quelle manière. La dépendance financière des expériences de formation de leaders sociaux soulève la question de la durabilité des programmes d'éducation alternatifs et de leurs orientations. Par exemple, le désengagement opéré par le gouvernement hollandais et la forte réduction des subventions destinées à l'éducation ont obligé à réduire le nombre d'Ecoles populaires dans plusieurs provinces de Hollande et à intégrer plusieurs centres de formation. Plus grave encore, les Ecoles et les centres survivants se sont vus obligés de modifier leurs relations avec la société civile, puisque la prestation de services est maintenant programmée en fonction de la demande solvable et non plus en fonction des besoins des organisations et des mouvements sociaux.

## 8. Résultats



Les résultats obtenus sont très positifs du point de vue de la multiplication des expériences, de la formation de leaders sociaux, de la communication et la diffusion, et de l'impact sur les gouvernements locaux.

Dans la plupart des cas analysés, est privilégiée la formation de formateurs et la méthode de la "boule de neige" ou de l'"effet en cascade" pour former de nouveaux cadres pour les organisations sociales, mais aussi pour de nouvelles plates-formes ou de nouveaux centres de formation dans d'autres zones du même pays ou dans d'autres pays et régions. De ce fait, on peut constater une tendance à la croissance quantitative et qualitative des espaces alternatifs de formation de leaders sociaux.

L'hétérogénéité des résultats est très grande, depuis le cas du MST au Brésil, qui se signale par des réussites impressionnantes en éducation de base (160.000 enfants et adolescents, 30.000 alphabétisés, etc.) jusqu'à celui de la CHASSAADD-M au Cameroun. Au sein de cette diversité, on peut observer que des expériences différentes forment différents types de leaders sociaux. Certains centres de formation favorisent la formation de dirigeants de leurs propres organisations (De paysan à paysan), tandis que d'autres cherchent à former des leaders pour qu'ils participent aux pouvoirs locaux (ECCAI) ou qu'ils agissent sur les politiques publiques nationales (MST, Réseau féminin d'éducation au Brésil, DAL en France) et régionales (CEFODIR).

D'une manière générale, les expériences analysées montrent un certain intérêt pour la création et le développement de canaux de communication entre les formés eux-mêmes et avec d'autres acteurs sociaux, à travers la création d'alliances stratégiques, de coalitions, etc. Mais au-delà des alliances locales ou ponctuelles, ces centres recherchent une communication avec les différents secteurs de la société civile et de l'Etat, à travers des publications (livres, brochures, revues), des vidéos, des disques compacts et des émissions de radio.

Il est intéressant de mentionner que la formation de leaders a des effets à court terme, comme le prouvent les expériences du DAL en France, de l'ECCAI en Bolivie et celle de l'Ecole de gestion en Equateur. En effet, leurs personnes formées sont déjà actives dans la vie politique locale, soit grâce à la pression des organisations ou par élection populaire direct (8).

## 9. Rôles actuels des leaders sociaux

Sur la base des résultats de l'étude des mouvements sociaux les plus importants et de plusieurs expériences de formation de leaders sociaux en Afrique, en Europe et en Amérique latine, il est possible d'identifier certains rôles clés des leaders sociaux :

\* La *communication interne* entre militants de domaines de travail et de zones géographiques différentes et la *facilitation des processus de discussion et de prise de décisions* sur les politiques et les actions de l'organisation et du mouvement.

\* Cette tâche acquiert une importance spéciale à l'époque actuelle, caractérisée par la prédominance de la connaissance et de l'information, et par la nécessité de mettre en liaison les niveaux local, national, régional et global. Outre le fait de faciliter la communication interne et *l'échange d'information avec d'autres organisations*, les leaders sociaux ont une *fonction synergique*, en ce sens qu'ils peuvent encourager ou inhiber des alliances avec d'autres acteurs sociaux, afin de produire des résultats plus importants que ceux provenant de la simple addition des forces de chacun séparément. La diffusion de l'information s'est enrichie grâce aux apports des radios communautaires ou populaires et, ces dernières années, par l'emploi du multimédia, comme les CD-Roms produits par le Réseau féminin d'éducation au Brésil.

\* Les niveaux local, national, régional, international sont toujours traités ensemble, d'où la nécessité pour les leaders de servir de *ponts* entre ces niveaux, seul varie le degré d'insistance sur tel ou tel niveau en fonction des caractéristiques de l'organisation, de l'Etat et des sphères d'action. Toutefois, l'accent mis sur le niveau local, par exemple, ne signifie pas que le leader social annule ou laisse de côté les niveaux national, régional et international. Dans le cas du CEFODIR, bien que ce soit une initiative uruguayenne, l'accent a été spécialement mis sur le niveau régional suite à la création du Mercosur et face à la nécessité pour les producteurs agricoles et d'élevage du Brésil, d'Argentine, de l'Uruguay et du Paraguay de passer du niveau de la parcelle et des politiques nationales à celui des politiques d'intégration régionale.

\* Ces rôles sont en liaison étroite avec la fonction *d'intégration et de cohésion interne* exercée par les leaders, qui se caractérise par *l'appropriation* de la part des membres des objectifs principaux de l'organisation et par de bonnes relations entre activistes ou membres.

\* Les nouveaux dirigeants sociaux se distinguent aussi par le fait de promouvoir *la formation des membres de leur organisation*, à travers les pratiques quotidiennes et de mobilisation, mais aussi au moyen d'événements et de programmes de formation. Les études réalisées montrent qu'actuellement la formation englobe les secteurs socio-politiques, technique et administratif, à la différence de l'éducation populaire à ses débuts, essentiellement orientée vers une prise de conscience et la formation d'un esprit critique par rapport aux inégalités sociales et politiques, dans la perspective de la "prise du pouvoir".

\* A la différence des dirigeants traditionnels, essentiellement orientés vers la protestation, *les nouveaux leaders sociaux associent protestation et proposition et ils articulent mesures de pression et dialogue avec les responsables des politiques publiques*. Ce qui exige de la part des leaders sociaux plus de connaissances et d'aptitudes que pour leurs collègues des années 70 ou 80, puisqu'il s'agit maintenant de construire des pouvoirs alternatifs à partir d'en bas, à partir de la société civile, pour s'approprier graduellement les espaces institutionnels locaux, nationaux et internationaux. Cependant, très peu de dirigeants se posent la question de la réforme de l'Etat avec la participation des mouvements sociaux, à cause de l'héritage anti-étatique de la gauche et de la prédominance d'une vision basiste de la transformation sociale.

\* L'établissement de *propositions alternatives* s'effectue d'abord par l'intermédiaire des pratiques sociales et celles-ci sont ensuite élaborées au niveau théorique. Ces propositions sont créées dans plusieurs espaces : au niveau local, on constate, ces dernières années, l'éclosion *d'initiatives innovatrices* dans les domaines de la production, de la commercialisation, de la gestion des ressources naturelles, de l'équité entre les sexes, des droits de l'homme, de la consommation, etc. Les acteurs sociaux locaux et leurs organisations ont intégré ces initiatives dans *la construction de pouvoirs locaux alternatifs et l'accès aux gouvernements locaux* (municipalités, conseils départementaux ou provinciaux) par les élections. En même temps, dans un mouvement de prise en tenailles, les mouvements sociaux se sont efforcés d'influer sur les politiques publiques à travers les parlements nationaux, par des mobilisations de caractère national. Ces nouvelles pratiques ont poussé les leaders sociaux à s'occuper, d'une manière plus systématique, des politiques publiques locales, mais aussi des politiques nationales et internationales, eu égard à la dépendance toujours plus évidente des gouvernements nationaux vis-à-vis des multinationales et des organismes de gouvernance internationale comme l'OMC, le FMI et la Banque mondiale. Il faut toutefois ajouter que cette transition est marquée par des limitations, provenant du degré d'instruction des dirigeants, mais surtout de la persistance de cultures politiques traditionnelles.

# Propositions pour l'avenir

Les études sur les mouvements sociaux contemporains et leurs leaders mettent en évidence des changements importants par rapport aux années 60, période dominée par les grandes idéologies. Les leaders sociaux actuels ont commencé à travailler à la construction de pouvoirs alternatifs à partir du niveau local et, dans certains cas, ils ont eu de l'influence au niveau national et international. Cependant, ces dirigeants sociaux sont fortement imprégnés par diverses formes de culture politique traditionnelle, en particulier par le corporatisme et le populisme, et par des points de vue exclusifs quant au pouvoir et aux institutions gouvernementales. Qui plus est, de nombreux leaders sociaux sont fortement influencés par des visions paroissiales, provinciales et/ou nationalistes.

*Les temps nouveaux requièrent un changement profond dans la vision et les pratiques des leaders sociaux, c'est-à-dire dans leur culture politique, car les défis locaux dépendent des enjeux globaux et qu'inversement pour répondre aux enjeux mondiaux, il faut agir au niveau local et global.*

Afin de donner des pistes sur les caractéristiques des nouveaux leaders sociaux, nous proposons aux lecteurs une vision perspective de leur avenir à un horizon de trente ans, pour esquisser ensuite quelques idées sur les principes, les rôles à jouer et les stratégies à suivre.

## 1. Vers la formation de leaders transformateurs

Ces dernières années, le monde du développement s'est trouvé enrichi des apports des sciences sociales sur les différentes formes de capital, notamment par les lectures de Bourdieu (1980 et 1992) et de Putnam (1993). Ces approches permettent de mettre en relation l'environnemental et le social, l'organisationnel et le culturel à travers les concepts de capital naturel, capital humain, capital social et capital culturel.

Ces lectures ont donné lieu à une série d'interprétations, entre autres celle de Sergio Boisier. Cet auteur a le mérite de disséquer dix formes de capital, mais surtout de proposer, sous l'angle de la planification territoriale, le concept de *capital synergique*, en référence à "la capacité sociale ou, mieux encore, à la capacité *sociétale* (comme expression plus totalisante) de promouvoir des actions orientées dans leur ensemble vers des fins collectives et *démocratiquement* acceptées, avec le résultat bien connu d'obtenir ainsi un produit final qui est plus grand que la somme des composants" (Boisier, 1999). Si, pour Boisier, l'acteur principal de cette forme de capital est le gouvernement local, il nous semble que, *mutatis mutandis*, il peut être envisagé du point de vue des leaders sociaux.

*Dans cette optique, le leadership social au XXIe siècle se définit par la capacité de promouvoir des actions conjointes, orientées vers des projets élaborés*

*collectivement, ou si l'on veut, c'est la capacité de mettre en relation les différentes formes de capital, surtout le capital humain, le social et le symbolique, afin de changer les rapports économiques, politiques et culturels au niveau local, national ou international.*

Il est intéressant de signaler que ces découvertes théoriques coïncident partiellement dans le temps et dans le champ d'analyse avec les récentes propositions du projet de leadership intégrateur du Sinergos Institute et de la Fondation Esquel, pour qui le leadership intégrateur "est une relation d'influence entre personnes au sein d'un même groupe ou de différents groupes, organisations et communautés qui acceptent de travailler ensemble et recherchent des changements concrets qui reflètent leurs aspirations communes" (Pierce, 2002).

Jusqu'à présent, les leaders sociaux ont été dominés par une mentalité de piègeur ou, au mieux, de chasseur. Le premier pénètre dans le bois, tend le piège et attend patiemment que la proie y tombe. Le second pénètre dans le bois et poursuit les animaux pour les convertir en trophées et atteindre ainsi ses objectifs. Mais l'un comme l'autre partent d'un territoire, d'une faune donnée, et de relations de violence définies d'avance. En suivant cette parabole, les leaders sociaux, et pas seulement eux, ont agi jusqu'à présent dans des espaces définis par avance par les groupes de pouvoir local, national ou global et ils se sont efforcés de mettre en œuvre leurs projets sur la base de règles du jeu tracées par les groupes de pouvoir. Les nouvelles conditions globales favorisent la participation active des citoyens et des nouveaux sujets sociaux à l'élaboration et à l'application des règles des pouvoirs locaux, nationaux et internationaux. Il est temps que ceux qui misent sur le changement sortent des schémas traditionnels et participent, de manière proactive, à la définition des règles du jeu dans leurs différents cadres de travail.

Le leadership intégrateur ou synergétique ne peut être séparé de l'*ethos* du changement, de la transformation politique, sous peine de se convertir en leadership accommodant, au service du système néo-libéral, des oligarchies locales et des transnationales, et de perdre par conséquent son horizon utopique et ses compétences dénonciatrices et annonciatrices.

## 2. Les principes des nouveaux leaders sociaux

Les mouvements sociaux contemporains affirment, de manière insistante, l'autonomie de leurs organisations et de leurs propositions par rapport aux partis politiques, aux institutions gouvernementales, aux agences de développement et aux organisations privées. Autrefois, ce concept a été manipulé à travers le paradigme de classe, donnant lieu à des sectarismes de divers types. Mais actuellement, l'autonomie politique n'est plus considérée comme autarcie et principe d'exclusion, mais plutôt comme la valorisation et la projection de l'identité propre et de celle de l'autre dans le cadre du dialogue social. Si l'affirmation de l'autonomie par rapport à l'autre est importante, il est indispensable d'établir dans le futur le principe de l'autonomie des dirigeants par rapport aux groupes de pression des acteurs eux-mêmes ou des réseaux clientélistes internes, comme condition indispensable d'un leadership

susceptible de répondre à la mission, à la vision et aux objectifs des organisations sociales.

La destruction des tours jumelles du World Trade Center de New York, le 11 septembre 2001, symbolise aussi l'épuisement du modèle néo-libéral et de rapports économiques reposant sur la concurrence effrénée, l'exclusion et l'exploitation des ressources naturelles. Les leaders sociaux reconnaissent déjà la nécessité de donner à l'économie la place qui lui correspond, à savoir une situation de subordonnée par rapport à la gouvernance, mais certains dirigeants sociaux proposent aussi de changer les rapports sociaux en restaurant et favorisant la réciprocité ou l'aide mutuelle.

Dans *Repenser la gestion de nos sociétés. Dix principes pour la gouvernance du local au global*, Pierre Calame propose de distinguer entre quatre types de biens : industriels, communs, ressources naturelles et ce que l'on pourrait appeler les biens culturels, c'est-à-dire "ceux qui se multiplient lorsqu'ils sont partagés : la connaissance, l'intelligence, la beauté, l'amour, l'expérience, etc. Ils ne devraient pas dépendre du marché, mais plutôt d'une logique de mutualisation : je reçois parce que je donne" (Calame, 2003), comme partie de la reproduction élargie de la chaîne donner-recevoir-donner, objet d'une analyse lucide de Marcel Mauss (1997).

La réciprocité repose sur la reconnaissance des personnes et a son origine dans les cultures agricoles de différents continents. Dans les communautés agricoles et par extension dans la paysannerie subsiste encore cette logique d'aide mutuelle entre personnes, familles et groupes humains. Dans une grande partie du globe, la rationalité de la concurrence a subjugué la réciprocité, mais, malgré le développement extraordinaire du néo-libéralisme, l'aide mutuelle est restée vivante à la campagne et dans les secteurs populaires urbains des pays du Sud, mais aussi des pays industrialisés.

La guerre contemporaine met en péril la condition humaine, la survie de l'espèce et de la planète, mais elle représente aussi l'opportunité de restaurer les grandes valeurs et les traditions de l'humanité autour de la réciprocité et de l'aide mutuelle, non comme retour au passé, mais comme moyen de construire l'avenir.

Le monde de la concurrence a encore accentué la dichotomie existant entre la sphère publique et la sphère privée, entre l'individu et la société. Pour couvrir les risques créés par la distance sociale, les transnationales ont inventé toutes sortes d'assurances. Cependant, les personnes et les organisations qui misent sur le changement ont aussi misé sur la confiance comme mode de vie, de travail et de lutte pour un avenir différent. Face à la dévaluation de la parole orale et écrite, face à l'empire de la logique du gain et de la concurrence, les leaders sociaux doivent approfondir le chemin de la construction d'une confiance dans les capacités et les aptitudes personnelles et collectives, dans le pouvoir du capital social et symbolique.

Personne n'ignore que la globalisation des marchés et le retrait des Etats ont élargi le fossé entre les milliards de pauvres dans le monde et un groupe restreint de grands chefs d'entreprise. Malgré cette réalité, l'équité sociale et entre les sexes reste une aspiration de l'humanité, une mission pour les leaders sociaux et la source d'inspiration de millions d'entrepreneurs sociaux

qui luttent pour le pain quotidien et le développement personnel, familial et associatif.

Le passage d'une vision de la place de la femme dans le développement à une approche globale en termes de genre, autrement dit la transformation d'un thème spécifique en une dimension transversale, marque une étape dans la lutte pour l'équité entre les sexes, de même que les changements dans le droit constitutionnel et dans les lois réglementant la famille (9). Cependant, ces ouvertures à une approche de genre ne résolvent pas l'asymétrie, l'exclusion et, très souvent, la violence dont les femmes des secteurs populaires sont victimes, et qui se reflètent à l'intérieur des mouvements sociaux. Il est incroyable que quelques dirigeants de certaines organisations sociales persistent à répéter, au seuil du troisième millénaire, la même thèse, celle du mouvement ouvrier traditionnel du début du XXe siècle, à savoir que les problèmes soulevés par l'équité entre les sexes se résoudraient d'eux-mêmes avec la transformation sociale. Si la plupart des mouvements sociaux se sont appropriés les problèmes soulevés par la question du genre, il reste encore beaucoup de travail à accomplir auprès de la base et des dirigeants eux-mêmes sur ses implications dans les sphères du privé et du public.

A la limite entre la démocratie représentative et la démocratie participative se pose le problème de la légalité et celui de la légitimité des leaders sociaux. S'il est important que les dirigeants reçoivent leur mandat des membres d'un groupe ou d'une collectivité par l'intermédiaire d'élections directes ou indirectes, le plus important est leur légitimité sociale, c'est-à-dire leur reconnaissance, renouvelée quotidiennement, de la part des membres de leur organisation sociale, en raison de leur travail de mise en œuvre de la vision élaborée conjointement et la cohérence de leurs pratiques par rapport aux plans d'action et aux programmes.

Tout exercice de pouvoir, y compris la pratique du leadership social, implique une responsabilité sociale, à savoir l'obligation de rendre des comptes à ses électeurs ou mandants directs ou indirects. S'il s'agit certes d'informer périodiquement des rentrées, frais et investissements réalisés, l'exercice du contrôle social se réfère aussi aux fins élaborées conjointement et surtout aux pratiques de gestion, de relations établies avec les acteurs sociaux directs et avec les alliés. Le contrôle social est, sans aucun doute, un instrument puissant pour éviter la séduction du pouvoir, l'avilissement des dirigeants et la corruption due à l'attrait du profit et de l'argent facile.

Quand Paulo Freire fut interviewé sur la base du questionnaire déjà classique destiné aux grandes personnalités et qu'on lui demanda quelle était sa vertu préférée, il a répondu immédiatement et sans douter : la cohérence entre ce que l'on pense et ce que l'on fait, entre la théorie et la pratique. En référence à l'éducation des enfants, Freire revint sur ce thème pour déclarer : "Ce qui m'intéresse, ce n'est pas que mes fils et mes filles nous imitent comme parents, mais plutôt que, réfléchissant sur les traces que nous avons laissées, ils trouvent un sens à leur présence au monde. Porter témoignage devant eux de la cohérence entre ce que je prêche et ce que je fais, entre le rêve dont je parle et ma pratique, entre la foi que je professe et les actions dans lesquelles je m'engage, voilà la manière authentique de les éduquer, et moi avec eux, dans une perspective éthique et démocratique" (Freire, 2000). Si cette réflexion est pertinente pour toutes les personnes et toutes les organisations qui luttent

pour le changement, elle l'est tout spécialement pour les leaders sociaux, dans leur vie personnelle comme dans leur intervention dans la sphère publique, puisqu'il s'agit d'une valeur propre de la personne et d'un moyen de développement personnel et social.

L'ère de l'information est caractérisée par des changements rapides dans différents secteurs d'activité humaine. Pour répondre correctement à un monde constamment et rapidement en mouvement, il faut pratiquer l'ouverture, la flexibilité et la créativité, comme conditions permettant aux leaders sociaux de s'ajuster en permanence et d'anticiper les initiatives des groupes de pouvoir traditionnels.

Cette attitude de vie implique une nouvelle vision du monde, de la nature et de la société, mais surtout de l'Etat et de la gouvernance mondiale. Il est impossible de refondre l'Etat et l'ordre mondial à partir de positions rejetant *a priori* les institutions de pouvoir et la possibilité de réussir à réformer en profondeur les structures de gouvernement au niveau local, national et global. Dans cette perspective, le processus de changement est un mouvement de prise en tenailles de bas en haut, mais aussi de haut en bas, de l'intérieur vers l'extérieur et de l'extérieur vers l'intérieur, dans le cadre d'un rapport dialogique entre les changements de la culture politique personnelle et les changements du champ social dans lequel agissent les dirigeants sociaux.

Depuis les communautés agricoles, en passant par les sociétés hydrauliques, le féodalisme, le capitalisme industriel et postindustriel, le pouvoir a tendance à se concentrer dans des groupes réduits et, souvent, sur une seule personne. Dans le nouveau contexte mondial, il est possible de dépasser les limitations des régimes contrôle-ordiques de la démocratie représentative et de progresser vers des formes de leadership partagé (Schiller *et alii*, 2001), dans lequel la participation démocratique des membres d'une organisation sociale et la rotation dans les postes de prise de décisions évitent la concentration du pouvoir.

La rationalité occidentale, d'Aristote à Kant, de Hegel à Marx, de Heidegger aux philosophes conservateurs de la postmodernité, a scindé l'être humain, d'abord par rapport à son environnement naturel, et ensuite par rapport à sa capacité d'entrer en contact avec lui-même et avec ses pairs. Les catégories de l'entendement et de la raison, de la perception sensorielle et de l'intuition n'ont de sens que si elles sont replacées dans l'intégralité de l'être humain et dans une vision holistique de son environnement. Ce qui veut dire que la nouvelle vision des leaders sociaux doit être forcément éthique, mais aussi esthétique, dans le sens d'une réhumanisation des rapports de pouvoir et des pratiques de gouvernement, en les reliant aux valeurs et aux cultures locales, non seulement comme stratégie pour gagner les élections, mais aussi comme moyen de recréer de manière ludique les coutumes et les traditions, tout autant que de promouvoir des éléments innovateurs susceptibles d'alimenter de nouvelles synthèses culturelles, locales et globales.

Le développement de la science et des technologies occidentales s'est appuyé sur l'anthropocentrisme et sur le concept d'exploitation de la nature, de l'ensemble des ressources naturelles. Cette tendance s'est accentuée au cours des dernières années avec la généralisation du modèle néo-libéral et les effets de plus en plus manifestes de la pollution environnementale sur le



réchauffement de l'atmosphère et les changements climatiques. Mais en même temps s'est développée une conscience environnementale qui non seulement met en question le modèle productiviste, mais qui propose aussi de nouveaux modèles de développement reposant sur une optique planétaire, centrée sur la terre vue comme un être vivant et le soutien de toute activité humaine. Au début, ces réflexions ont donné lieu au concept de citoyenneté environnementale et, ensuite, à la notion de citoyenneté mondiale ou planétaire, ainsi que la caractérisent Francisco Gutiérrez et Cruz Prado (1999). A ce sujet, Moacir Gadotti fait avec raison le commentaire suivant : "Il n'est pas possible de parler de citoyenneté planétaire ou mondiale sans une citoyenneté effective dans la sphère locale et nationale. Celle-ci est essentiellement une *citoyenneté intégrale* et, par conséquent, une citoyenneté active et pleine, non seulement quant aux droits sociaux, politiques, culturels et institutionnels, mais aussi quant aux droits économiques" (*ibid.*).

L'appauvrissement de la population dans la plupart des pays du monde, tout comme la consommation effrénée des sociétés postindustrielles, ont créé de la violence, comme le révèlent les centaines de conflits dans le monde et la mort d'enfants nord-américains tués par leurs propres camarades d'école. Les attentats contre les *Twin towers* sont le résultat de la violence accumulée pendant des années, et se sont convertis en justification d'une guerre ouverte aux graves conséquences. Mais la violence engendre la violence et, comme Gandhi le disait autrefois, et comme les murs de Paris le répètent aujourd'hui : "œil pour œil et tout le monde sera aveugle". C'est pourquoi la paix est la seule option, comme objectif mais aussi comme stratégie de changement et mode de vie. La non-violence active, c'est-à-dire la lutte courageuse mais avec des moyens pacifiques pour la transformation sociale et politique a déjà été pratiquée par les mouvements sociaux des divers continents et par leurs leaders. Le défi actuel est de ne pas céder aux tentations de la violence et de démontrer sa différence radicale, aussi bien d'avec les groupes d'extrême droite, armés et entraînés par la CIA elle-même, que d'avec les groupes armés de gauche.

### 3. Nouvelles orientations

En analysant les mouvements sociaux contemporains et les expériences de formation de leaders sociaux identifiées, nous avons découvert que les leaders actuels se sont créés de nouveaux rôles dans leurs pratiques quotidiennes. Dans cette section, nous reprenons le même thème, mais à la lumière d'une vision du futur des leaders sociaux, pour essayer de répondre à la question des rôles que l'on doit souhaiter les voir jouer à l'horizon 2030.

\* *La promotion de l'élaboration participative d'un ethos commun*, qui se manifeste à travers des valeurs ou des idées mobilisatrices, la mission et la vision des organisations. Cette vision commune s'inscrit consciemment comme une rupture des modèles traditionnels et s'oriente vers la formulation de nouvelles utopies et de nouveaux projets de société. Parmi les valeurs des mouvements sociaux contemporains, il faut citer la solidarité, le respect de l'environnement, l'équité sociale et de genre, la participation, la démocratie, les droits de citoyenneté et des peuples. Sauf dans le cas des programmes de formation de leaders femmes, les expériences alternatives de formation souffrent de défauts importants dans le traitement des optiques de genre.

\* *La construction d'une mémoire collective* de l'organisation ou du mouvement à travers l'enregistrement (écrit, photographique, vidéo, etc.) de ses pratiques quotidiennes et des mobilisations ou événements extraordinaires, mais aussi par l'intermédiaire de la construction de sens, à l'aide du traitement de l'information enregistrée et de la réinterprétation des pratiques de l'organisation ou du mouvement. Les résultats de ce processus se concrétisent en symboles (nom de l'organisation, logos, drapeaux, chansons, consignes, mots clés, icônes, etc.). Dans les dernières décennies, ces processus ont été enrichis par ce que l'on a appelé "capitalisation" et "systématisation d'expériences", propositions méthodologiques destinées à identifier les apprentissages pratiques des acteurs sociaux afin d'alimenter la formulation de nouvelles stratégies, de nouveaux objectifs et de nouvelles politiques.

\* La raison occidentale est essentiellement critique, et les leaders sociaux ont été formés sur ce moule, depuis la "classe en soi" et la "classe pour soi" de Marx jusqu'aux "conscience ingénue", "conscience critique" et "conscience politique" de Paulo Freire. Ces réflexions, sans aucun doute, ont permis la structuration des organisations, des mouvements sociaux et la conquête de droits civils et politiques importants, mais elles se sont aussi trouvées à la base des conflits et des scissions de la gauche. *Sans déposer les armes de la critique, il faut admettre les progrès de la "recherche appréciative"*, qui propose d'apprendre à partir des différentes situations, sur la base d'un dialogue constructif, dans lequel les valeurs des personnes et des expériences sont reconnues, pour projeter ensuite celles-ci dans une vision d'avenir, en concevoir la construction et la mettre en pratique (GEM, 2001). A l'ère de la communication, s'ils veulent garder leur légitimité et leur efficacité, les nouveaux leaders sociaux devront jouer en permanence un rôle appréciatif de "l'autre", en commençant par les membres de leur propre organisation et en continuant par la valorisation des capacités, des aptitudes et des expériences d'autres acteurs et de leurs organisations.

\* Actuellement, à nouveau en période de guerre, *le problème n'est plus le manque d'information, mais plutôt les modes de gestion du volume et de la*

*diversité de l'information existante.* Sous cet angle, les nouveaux leaders gèrent l'information, mais la plupart d'entre eux le font d'une manière artisanale. Il existe encore des défaillances dans l'enregistrement, le traitement et la systématisation de l'information interne et, à plus forte raison, de l'information provenant des pairs et d'autres acteurs sociaux. Ces limitations se traduisent au niveau de la prise de décisions et de leur capacité d'influence dans les rapports de force, c'est-à-dire au niveau du pouvoir du leader et de son organisation. Pour répondre à ces besoins, ces dernières années, une grande variété de réseaux sont apparus et se sont développés, lesquels visent, entre autres, l'autonomie dans la gestion de l'information. Et leurs résultats sont positifs, comme on l'a vu à Seattle, Washington, Porto Alegre et Gênes. Toutefois, il est nécessaire que les nouveaux leaders connaissent et utilisent correctement les systèmes de gestion de l'information afin d'intégrer les différents niveaux de travail (local, national et global) et de prendre les décisions opportunes.

La diffusion toujours plus grande de la langue anglaise comme moyen de communication présente, sans aucun doute, des aspects opérationnels positifs, mais elle implique certains risques relatifs aux tendances à l'homogénéisation culturelle et à la perte des particularités culturelles dans la transmission des messages. Pour cette raison, les leaders sociaux devraient savoir utiliser d'autres langues, y compris l'anglais, comme mécanisme permettant de faciliter la communication.

\* Le rapport avec les médias a une importance stratégique pour tous les acteurs sociaux, politiques et économiques. L'image et l'influence des mouvements sociaux dépendent non seulement de ce qu'ils sont et de ce qu'ils font, mais aussi de leurs relations avec la radio, la presse et la télévision. Les mobilisations du MST pour la réforme agraire, depuis 1996 (Gohn, 2000) et les actions de José Bové contre les OGM ont dépassé le cercle des acteurs directs et de leurs organisations grâce à l'écho de la presse nationale et internationale. Les mouvements de construction d'une citoyenneté planétaire et la contestation de l'OMC n'auraient pas eu la même résonance si les médias n'en avaient pas fait leurs unes. Cette situation peut changer en raison de la guerre et de la stratégie informative du gouvernement Bush. De toute manière, le rôle des leaders sociaux par rapport aux médias est un rôle clé pour *la construction de l'image publique des mouvements sociaux, leur légitimité sociale et le développement de nouvelles alliances.*

\* L'époque des grandes idéologies et des avant-gardes révolutionnaires est totalement dépassée. Actuellement, le changement est possible, mais à condition de créer des alliances largement ouvertes, dans lesquelles se trouvent associés toutes classes, nations, cultures, âges, genres, etc. Les leaders des mouvements sociaux ont compris cette nécessité et ont déjà des pratiques de ce type au niveau local et national, mais les coalitions au niveau international sont encore embryonnaires, comme celle défendue par José Bové entre consommateurs et producteurs agricoles.

L'idée d'alliances avec des acteurs subalternes de la société civile ne pose pas de problème, même si leur mise en pratique rencontre certaines difficultés liées à la culture politique traditionnelle dans ses deux versions, clientéliste ou corporatiste. En ce qui concerne les institutions publiques et l'entreprise privée, il n'en va pas de même, puisque de nombreux leaders opposent de

fortes résistances idéologiques à l'idée de travailler avec les institutions de l'Etat ou avec des personnes appartenant au milieu entrepreneurial. Sans vouloir tomber dans l'ingénuité, il est clair que les leaders sociaux doivent changer d'attitude et promouvoir des dialogues et des accords avec tous les acteurs sociaux concernés par les problèmes et par leurs propositions. Cette ouverture et l'élaboration de nouvelles propositions créeront les conditions nécessaires à la génération de projets communs dans lesquels convergeront les apports des différents acteurs, créant ainsi des effets synergiques supérieurs à ceux de la simple addition des parties.

\* L'histoire des leaders sociaux illustre les changements survenus dans les modes d'articulation entre les rôles de *dénonciation* et *d'annonce*, en fonction du contexte, des formes d'organisation et des conjonctures politiques et culturelles. On a connu autrefois des moments où la contestation ou la protestation prédominaient sur la proposition, et vice-versa. Malgré la Banque mondiale, qui insiste uniquement et exclusivement sur le rôle de proposition des dirigeants sociaux, et de certaines organisations radicales qui envisagent la transformation exclusivement comme résultat de la protestation, les dynamiques actuelles des mouvements sociaux montrent la nécessité *d'articuler dialogiquement ces deux rôles*, non seulement comme stratégie politique, mais aussi comme stratégie pédagogique en vue de la formation des nouveaux cadres dirigeants.

## 4. Stratégies

La tâche de former de nouveaux leaders sociaux qui répondent aux principes et aux rôles exposés ci-dessus est un défi important pour les mouvements sociaux, les organisations de base, les organisations privées de développement et les systèmes éducatifs secondaire et supérieur des différents pays. Voici quelques suggestions à ce sujet.

\* Il faut élargir, en extension et en profondeur, *les processus de capitalisation et de systématisation d'expériences des mouvements sociaux et des espaces de formation de leaders sociaux*. Pour ce faire, il est indispensable que les acteurs adoptent ces outils et les mettent en pratique en dépassant une vision extérieure et académique de ce type de processus. Comme le dit Pierre de Zutter (1994), il est nécessaire que les acteurs sociaux deviennent des auteurs, pour garder la mémoire de leurs pratiques, apprendre à travers elles et les partager.

\* Les processus développés par les programmes "De paysan à paysan" en Amérique centrale et du Sud ainsi que les expériences identifiées sur d'autres continents montrent qu'une méthodologie basée sur l'expérience facilite le développement des personnes et des organisations. Dans ce cadre, des dizaines d'espaces de formation ont employé, avec de bons résultats, les échanges d'expériences entre participants comme ressource pédagogique. A partir de cette constatation, on peut suggérer qu'à l'avenir, *des échanges Sud/Sud et Nord/Sud soient promus entre des expériences significatives de formation de leaders sociaux*.

\* Les changements dans les façons de penser et d'agir mentionnés ci-dessus impliquent de profonds changements dans la culture politique et dans la formation de nouveaux leaders sociaux. Il n'est plus suffisant d'associer le technique et le social. Il n'est plus suffisant de développer la capacité de gestion des dirigeants des organisations. *Il faut développer de nouvelles formes pédagogiques reposant sur une vision holistique cosmocentrique et orientées vers la construction d'une citoyenneté active planétaire*, dans lesquelles seront associés les apports des cultures locales et le savoir scientifique et académique, et où la responsabilité s'articulera avec le contrôle social.

Beaucoup de réseaux actuels se projettent vers le futur à travers leur vision, leurs objectifs et leurs idées mobilisatrices, mais sont ancrés dans le passé par les pratiques traditionnelles de leurs dirigeants. Il faut promouvoir un changement significatif grâce à l'intégration de jeunes et de femmes offrant un nouveau mode de pensée et des sentiments nouveaux.

\* Nous proposons *la formation et le développement d'un réseau de centres ou d'espaces de formation de leaders sociaux*, comprenant les programmes de formation des organisations et des mouvements sociaux, ainsi que les écoles, lycées, universités et programmes d'éducation supérieure orientés vers la formation de dirigeants. Ses objectifs, entre autres, seraient de promouvoir la capitalisation, la systématisation et l'échange d'expériences, ainsi que d'aider au développement de nouvelles formes pédagogiques.

\* Nous proposons de mettre à l'étude *la création d'un fonds fiduciaire pour la formation et l'éducation de leaders sociaux*, sur la base d'une part des produits de la "taxe Tobin" sur les transactions financières internationales. Les meilleures propositions de formation de leaders sociaux (quant à méthodologie, aux résultats et impacts) seraient financées à partir des intérêts générés par un "Fonds global pour la formation de leaders sociaux".

# Les expériences

## 1. École de jeunes femmes leaders chiliennes (Fondation Ideas)

L'École de jeunes femmes s'est formée dans un contexte peu favorable pour les mouvements sociaux, qui, opprimés du fait l'histoire sociale, politique et culturelle du Chili, avaient tendance à disparaître. Ce n'est que depuis récemment que commencent à ressurgir des initiatives visant à la formation de jeunes leaders. La Fondation Ideas ("Idées") du Chili, organisation à but non lucratif, a voulu faire un premier pas vers la "reconstruction de ce qui a été perdu", à travers une formation dont l'objectif central est d'outiller de jeunes femmes leaders d'organisations populaires afin qu'elles puissent revendiquer leurs droits tant au sein de leurs organisations que dans les espaces publics. Le projet inclut un effort pour conceptualiser le leadership, les stratégies de pouvoir, les droits humains et civils dans une perspective de genre, pour ensuite s'orienter vers la conception et l'évaluation de projets et la gestion des conflits. Il concerne les zones métropolitaines, principalement Santiago, et s'est étendu en 2002 à la 8e région administrative du Chili.

Jusqu'à présent, quatre "Écoles" (périodes de formation de quatre mois) ont pu être réalisées, chacune sur une thématique différente. La dernière comptait 35 élèves, de 18 à 29 ans, bénéficiant toutes de bourses de la Fondation Ideas. Les réunions se tiennent le samedi matin pendant quatre mois. Du point de vue méthodologique, on commence par une analyse des éléments "positifs", afin de partir des potentialités et ensuite seulement se confronter aux problèmes et aux obstacles. Le travail en groupe est favorisé, ainsi que l'éducation par l'expérience, c'est-à-dire que l'on donne la priorité à la transmission d'expériences de leader à leader. Les cours proprement dits sont basés sur des exposés, c'est-à-dire que le professeur expose un thème qui est ensuite discuté en séance plénière. Aussi bien les éléments théoriques que les éléments pratiques sont soumis à la réflexion des élèves, dans le but d'obtenir une meilleure appropriation, afin qu'elles puissent jouer un rôle actif dans les transformations culturelles et structurelles nécessaires pour lever les obstacles à un développement égalitaire.

À la fin des cours, les élèves doivent être en condition de concevoir et de mettre en œuvre des projets. Elles peuvent avoir accès à un concours proposé par la Fondation Ideas afin de bénéficier d'un appui institutionnel pour la mise en œuvre du projet conçu dans le cadre de la formation.

En ce qui concerne l'impact des formations qui ont déjà eu lieu, les femmes leaders qui en ont bénéficié ont occupé et occupent encore actuellement des postes représentatifs au sein de gouvernements locaux, sont devenues des personnalités publiques et maintiennent des relations étroites avec leur base populaire. Par ailleurs, elles ont rediffusé les connaissances acquises au sein de leurs organisations, permettant ainsi le renforcement des capacités des femmes dans la vie publique.

Le programme s'adresse à des jeunes femmes leaders actives, provenant d'organisations de divers types. Il est financé par la Fondation Ford et l'Union européenne.

**Source :**

Fiche rédigée par Sebastián Betancourt sur la base d'un entretien téléphonique avec Pamela Silva, ex-coordinatrice de la quatrième École de jeunes femmes Leader.

**Contact :**

Fundación Ideas

Bernarda Soto et Carla Peñaloza, coordinatrices de l'École de jeunes femmes leaders

E-mail : [fundación@ideas.cl](mailto:fundación@ideas.cl) ; [ideas1@ideas.cl](mailto:ideas1@ideas.cl)

Web : <http://www.ideas.cl>

## 2. Le Mouvement des paysans sans terre du Brésil et l'éducation

### Histoire, philosophie, principes et méthodologie

L'une des leçons apprises au cours de son histoire par le Mouvement des paysans sans terre du Brésil (MST) est que la revendication du droit à la terre n'a de sens qu'intégré à l'ensemble des droits humains et sociaux, dont le droit à l'éducation. Depuis 1987, le MST a donc développé un secteur spécifique pour traiter les défis propres au droit à l'éducation des sans terres, qui est implanté dans les 23 États dans lesquels le MST est présent, soit à travers les personnes qui gèrent les campements et les terrains occupés, soit à travers des équipes d'éducateurs désignés pour les différentes zones. Il existe également un Collectif national d'éducation, composé de représentants venus des différents États, qui se réunit près de trois fois par an pour proposer des actions et répondre aux besoins. Le MST a pu ainsi mettre en place un échafaudage éducatif complexe, associant garderies, éducation élémentaire et études supérieures, qui a été soutenu par une grande variété d'institutions nationales et étrangères, et a acquis peu à peu une reconnaissance mondiale.

Différents "fronts" (organes représentatifs) ont été créés : a) Le *Front du travail dans l'éducation*, chargé de viabiliser les actions de la branche ; b) Le *Front pour l'éducation infantile* englobe l'ensemble des activités couvrant la période de gestation des bébés et inclut un travail avec les parents sur la manière d'éduquer leurs enfants : nutrition, thérapie, pédagogie pour des enfants jusqu'à 6 ans ; c) Le *Front du premier degré* a pour objectif d'organiser la création d'écoles sur les terrains occupés, en tenant compte des besoins locaux et collectifs. Il s'agit d'assurer des cours orientés vers le développement du milieu rural, afin de renforcer la conviction des jeunes et adolescents de se maintenir sur les terres ; d) Le *Front d'éducation pour jeunes et adultes*, chargé de faire respecter les droits élémentaires comme celui de lire et écrire. L'objectif est de réussir à faire disparaître l'analphabétisme des terres occupées par le mouvement ; e) Le *Front de formation de cadres et leaders*

englobe les personnes chargées d'accompagner les contenus, le projet pédagogique, les formations, les stages, et enfin l'ensemble des composantes de la formation de 2e et 3e degrés dans le cadre du projet du MST.

Les principes philosophiques de l'éducation au MST (valables pour tous les niveaux d'éducation) sont inspirés des œuvres de grands pédagogues, particulièrement Paulo Freire : éducation pour la transformation sociale ; éducation ouverte à un nouveau monde ; éducation pour le travail et la coopération ; éducation orientée vers le développement de toutes les dimensions humaines ; éducation comme processus permanent de formation/transformation humaine.

Les principes pédagogiques (valables à tous les niveaux) sont les suivants : articulation permanente entre la pratique et la théorie ; combinaison entre processus d'enseignement et de formation ; faire de la réalité la base de la production du savoir ; des contenus formateurs socialement utiles ; une éducation pour le travail et par le travail ; lien organique entre les processus éducatifs et les processus politiques ; relation organique entre éducation et culture ; 9) gestion démocratique ; auto-organisation des étudiants ; création de collectifs pédagogiques et formation permanente des éducateurs ; aptitudes et capacités de recherche ; combinaison de processus pédagogiques collectifs et individuels.

Les lignes méthodologiques de travail dans les écoles sont : 1) de développer l'amour pour le travail de la terre, d'acquérir des connaissances suffisantes pour faire face aux défis tant sur les terrains occupés qu'au champ, dans les domaines de l'éducation, de la santé, du logement, etc. ; 2) que l'enseignement doit partir des expériences de travail organisées par les enfants et les jeunes des terrains occupés eux-mêmes ; 3) d'aider au développement culturel de l'ensemble des terrains occupés, sans se limiter aux seules salles de classes, mais en lançant aussi des campagnes d'alphabétisation destinées aux adultes, en produisant un journal communal, en organisant des rencontres culturelles, etc. ; 4) que les élèves ont besoin de faire entendre leur voix et leur vote au sein des écoles ; 5) de procéder à une innovation permanente dans la formation des professeurs, afin de renouveler régulièrement les aspects pédagogiques et méthodologiques de l'enseignement ; 6) que l'école doit aussi être un lieu de vie et de réflexion sur les valeurs pour les nouveaux/les hommes et femmes (solidarité, camaraderie, égalité, fraternité, paix, justice, etc).

Actuellement, on compte 1800 écoles primaires dans les terrains du MST, qui accueillent 160 000 enfants et adolescents. Malgré cela, un grand nombre d'enfants des campements ne fréquentent pas ces écoles, parce que celles-ci ne sont pas reconnues par la loi et aussi parce que le projet d'un cursus adapté à l'éducation des enfants de travailleurs ruraux n'est pas compris dans sa globalité. Près de 250 éducateurs travaillent avec des enfants de moins de 6 ans dans les garderies des terrains occupés, et près de 3900 dans les écoles. En outre, près de 3000 personnes contribuent aux campagnes d'alphabétisation, qui touchent 30 000 jeunes et adultes. La plupart de ces éducateurs travaillent en tant que bénévoles. Les écoles des terrains occupés sont ouvertes à tous. Enfin, un effort est fait pour installer dans les terrains occupés des écoles publiques, comme cela a été fait dans l'Etat du Rio Grande do Sul, en 1996, grâce à l'approbation par le Conseil d'État à l'éducation d'une



"école itinérante" pour les enfants de 7 à 12 ans, qui se déplace dans les campements.

## Panorama des activités du MST (hors éducation élémentaire)

L'engagement décidé du MST à rechercher un renforcement organisationnel à travers la formation élémentaire et supérieure des militants a été récompensé à plusieurs occasions par des prix nationaux ou internationaux. Le mouvement encourage la formation des cadres professionnels dans tous les secteurs, en passant des conventions avec des universités des divers États brésiliens ainsi qu'avec l'étranger (par exemple avec l'Université de médecine de Cuba). Un des aspects innovants de cette expérience est que, dans le processus de formation, on accorde autant d'importance aux aspects propres au travail productif qu'à la gestion des conflits, la réalité nationale, la formation des dirigeants, etc., mais aussi aux expressions artistiques et culturelles, conçues comme la base de la participation légitime de la base à la construction de son propre développement.

\* *L'Institut technique de formation et de recherche de la réforme agraire (ITERRA) - École Technique Josué de Castro* est une école tenue par le MST qui se trouve dans des locaux mis à disposition par la congrégation des Capucins de la ville de Veranópolis (Etat du Rio Grande do Sul). Cette école dispense des cours par alternance, c'est-à-dire que les élèves suivent des cours théoriques pendant deux mois et ensuite retournent dans les terrains occupés pour y faire leurs stages pédagogiques. Elle est administrée comme une coopérative, les élèves (actuellement 400) étant impliqués dans sa gestion. Y sont proposées des formations de niveau secondaire aussi bien générales ("magistères") que techniques : formations de technicien en infirmerie et santé, de technicien en communication, de technicien en administration de coopératives, de technicien en administration de terrain occupé ; ainsi qu'une spécialisation en administration de coopératives dispensée en partenariat avec deux autres universités brésiliennes, l'Université de Brasilia (UnB) et l'Université d'Etat de Campinas (Unicamp). Enfin, l'ITERRA propose des cours de rattrapage de niveau primaire et secondaire pour les travailleurs de la région.

\* *Plusieurs conventions ont été passées avec d'autres universités du pays* pour des enseignements secondaires généraux (Université d'Etat de Bahia, Université fédérale du Maranhão, Université fédérale du Paraíba, Université d'Etat du Mato Grosso do Sul, Université fédérale du Sergipe), techniques (formation de technicien agricole en partenariat avec l'Université Fédérale de l'Espirito Santo), ou dans le domaine de la "pédagogie de la terre" (destiné aux futurs éducateurs : conventions avec l'UNIJUÍ - Université régionale du Nord-Ouest de l'Etat du Rio Grande do Sul, l'Université d'Etat du Mato Grosso, l'Université fédérale de l'Espirito Santo et l'Université fédérale du Pará).

\* *Au-delà des cours en partenariat, le MST offre également son appui aux étudiants qui choisissent des cursus universitaires traditionnels* dans des Universités nationales ou internationales. Pour cela, il a passé des conventions et développé des projets et des programmes avec plus de 60 Universités publiques et privées, y compris internationales (Ecole latino-américaine de médecine de Cuba), avec des organisations internationales, des fondations

privées et organisations non gouvernementales, des administrations d'Etat et des municipalité, etc.

\* Des conventions sont également passées avec des universités pour des *cours intensifs destinés aux jeunes du MST et centrés sur la connaissance de la réalité nationale* : avec l'Unicamp, avec l'Université fédérale de Juiz de Fora, et de nombreuses autres.

\* Le MST organise ou participe à des *rencontres nationales ou régionales* sur des thèmes relatifs à l'éducation. Citons les deux Rencontres nationales des éducateurs et éducatrices de la réforme agraire (1997 et 2001), les rencontres organisées dans le cadre de la campagne pour une éducation élémentaire à la campagne (cf. ci-dessous), diverses rencontres au niveau national entre les éducateurs travaillant pour le MST, et enfin toutes les manifestations et mobilisations du MST où l'éducation n'était qu'un thème parmi d'autres.

\* *Dans le domaine culturel*, le MST organise par exemple des "ateliers d'art et de communication" avec la participation de travailleurs de la communication, d'artistes et d'éducateurs des terrains occupés, des cours d'art et de théâtre en collaboration avec le Centre du théâtre de l'opprimé, ainsi que des séminaires régionaux ou nationaux pour discuter de questions culturelles (formation du peuple brésilien, de la nation, son expression culturelle, sa pluralité/diversité, son art, etc.). Des concours nationaux de dissertations et de dessins destinés aux élèves et étudiants du MST sont également organisés, sur un thème différent chaque année (en 1998 "Le Brésil que nous voulons", en 1999 "Les quinze ans du MST", en 2000/2001 "Brésil, quel âge avez-vous?").

\* Enfin, le MST participe à la *Coordination pour une éducation élémentaire à la campagne*, créée à l'issue d'une conférence en juin 1998 avec des organisations nationales (Conférence nationale des évêques du Brésil, Université de Brasilia) et internationales (UNESCO, UNICEF). Dans ce cadre, il a notamment organisé un séminaire sur ce thème avec la Chambre fédérale (Assemblée nationale brésilienne) en 2000, et publié trois cahiers "Pour une Éducation élémentaire à la campagne".

**Source :**

Fiche rédigée par Sebastián Betancourt sur la base de livres et de documents en ligne.

**Contact :**

<http://www.mst.org.br> (portugais)

<http://www.france-fdh.org/terra/> (français)

### 3. Leaders transformatrices au Brésil (Réseau féminin d'éducation au genre et au leadership)

C'est en 1980 que s'est créé au Brésil le Réseau féminin d'éducation (*Rede mulher de educação*), renommé partir de 1994 Réseau féminin d'éducation au genre et au leadership. Il s'agit d'un mouvement populaire féministe dont les membres sont devenues des actrices importantes du processus de revendication des droits des femmes et de renforcement de leur potentiel de "leadership transformateur". Au nom de la démocratie et du refus de l'injustice sociale et de l'inégalité entre les sexes, ce réseau cherche à stimuler la solidarité et la réciprocité entre les êtres humains et la nature à travers la présence et la participation des femmes dans les centres de décision, tant au niveau local qu'au-delà. L'axe directeur de l'organisation est l'apprentissage et l'enseignement en vue de former des "personnes leaders". Grâce au soutien de l'Institut de la femme d'Espagne, de l'UNIFEM (Fonds des Nations unies pour le développement de la femme) et de la Fondation Directa d'Espagne, le réseau a ainsi entrepris la réalisation du projet "Femmes et leadership", qui s'est peu à peu étendu à dix Etats du Brésil.

La problématique centrale de ce projet est ressortie des questionnements les plus simples : Pourquoi si peu de femmes occupent les principaux postes de décision dans notre monde ? Quels obstacles doivent affronter les femmes pour exercer un leadership dans différents secteurs de la société ? Comment les lever ? Qu'est-ce que le pouvoir et à quoi sert-il ? Le Réseau a tâché de répondre à ces questions en s'inspirant de différentes pratiques et réflexions philosophiques : depuis certaines expériences réalisées avec des femmes entrepreneuses en Espagne, en passant par l'éducation populaire féministe latino-américaine et l'échange d'expériences entre leaders populaires brésiliennes, jusqu'aux théories modernes de la gestion des organisations et aux études contemporaines sur la situation des femmes. Le "leadership transformateur" tel qu'elles l'entendent est pluriel et contextualisé ; il est essentiellement collectif et se définit en lien avec des groupes et des institutions ; il milite pour l'humanisation et la démocratie, combat l'inégalité entre les hommes et les femmes et parie sur la création de réseaux inter- et extra-institutionnels pour un développement commun.

Sont pris en compte dans le processus de formation trois domaines essentiels, visant à renforcer chez les leaders transformatrices l'impact de leurs actions *d'advocacy* (défense et promotion de causes) : valeurs et croyances, postures et attitudes ; concepts et contextes ; instruments et références pour l'action. Les défis proposés sont les suivants : réussir à défaire les "nœuds de la démocratie" qui, depuis l'imposition des politiques néo-libérales, prétendent

apporter un bien-être économique en échange d'une surexploitation de la nature, qui creusent la faille entre les riches et les pauvres et qui empêchent les femmes d'exercer un leadership ; démythifier la conception selon laquelle le pouvoir est "une affaire d'hommes" ; trouver un équilibre entre vie personnelle, vie familiale et vie publique ; et enfin surmonter les peurs et les préjugés qui empêchent de se penser et se reconnaître comme leader.

En réponse à un appel à études, le Réseau a lancé un autre projet, d'une durée de 12 mois, sur le thème "Changer le monde avec les femmes de la campagne : formation des leaders travailleuses rurales et extractivistes". Ce projet repose sur trois partenaires : le Secrétariat de la femme extractiviste du Conseil national des travailleurs du caoutchouc (couvrant 7 États amazoniens), l'Association artisanale rurale *Manos mineras* ("Mains minières") du Sud-Est du Brésil, et la Commission d'État des travailleuses rurales de la Fédération des travailleurs agricoles du Paraná. Il est centré sur le renforcement des capacités des leaders rurales extractivistes dans la gestion de projets et sur la formation au travail institutionnel. Un diagnostic a été réalisé parmi les travailleuses de trois États (Paraná, Minas Gerais, Tocantins), en prenant en considération leur propre réalité et en appliquant une méthode de recherche participative. L'articulation avec d'autres groupes et institutions (réseaux d'économie solidaire, universités, ONG, groupes confessionnels, organismes publics) a été recherchée systématiquement. 6 cours ont également été organisés, pendant lesquels les participantes ont commencé à planifier les étapes ultérieures du projet et ont conçu divers matériels pédagogiques (images, brochures, CD-roms, programmes radio, vidéos, etc.) dans le but de démultiplier la formation.

Parmi les réussites quantitatives et qualitatives de ce dernier projet, on note un progrès dans l'utilisation d'une méthodologie éducative basée sur des réseaux, qui permet de mieux aborder les aspects spécifiques de la formation des leaders féminines travailleuses (travail de la terre, des semences, des forêts, des eaux) : le travail est devenu une source directe de renforcement des capacités pour des femmes de différentes couches sociales, ethnies, âges et croyances. Le programme a également généré une dynamique d'engagement dans le leadership, propice à une démultiplication des résultats atteints et des groupes bénéficiaires.

**Source :**

Fiche rédigée par Sebastián Betancourt sur la base d'un exposé de Moema L. Viezzer, fondatrice du Réseau féminin d'éducation populaire, à l'occasion du Forum Social Mondial de Porto Alegre (2001).

**Contact :**

<http://www.redemulher.org.br/>

E-mail : [rdmulher@redemulher.org.br](mailto:rdmulher@redemulher.org.br)

## 4. Développement local, formation et leadership en Bolivie (École de formation paysanne et indigène)

L'École de formation paysanne et indigène (ECCAI), active depuis 1993, est une initiative du Centre de recherche et de promotion de l'activité paysanne (CIPCA). En avril 1994 fut adoptée en Bolivie une loi de participation populaire, qui reconnaissait une personnalité juridique à toutes les organisations populaires et assurait une participation des municipalités dans le budget général de l'État. La nécessité de former des cadres paysans s'en trouvait encore renforcée. En 1995, l'ECCAI s'est constituée en association civile à but non lucratif. Elle opère dans six différentes zones de Bolivie, variées aussi bien en termes géographiques (vallées, plateaux) qu'en termes de population (indigènes, zones de colonisation). L'ECCAI fonctionne grâce à un partenariat du CIPCA avec des organisations paysannes et indigènes et avec l'Université d'Etat Gabriel René Moreno. L'Université fournit les professeurs, des méthodes de formation et des contenus dans les différents domaines d'études ; les organisations facilitent les contacts avec les organisations de base et l'identification des demandes des acteurs sociaux ; le CIPCA assure la coordination et propose des méthodes et des techniques d'éducation populaire.

La mission de l'ECCAI est de contribuer à ce que les paysans et indigènes – hommes et femmes – participent, de manière équitable et cohérente avec leur propre culture, aux rouages du pouvoir et aux prises de décision, mais aussi à la production et la distribution de biens et de services. Son objectif est de susciter un leadership qui maîtrise les techniques et les approches soutenables de l'activité économique, la gestion d'organisations sociales, la production agricole, la production sylvicole et la gestion de la forêt et, enfin, la mise en pratique de toutes ces compétences dans les communautés paysannes et indigènes. L'ECCAI offre ainsi : a) des bourses de formation au niveau de technicien supérieur pour des bacheliers ; b) des cycles de formation spécialisés et en services, au niveau d'ingénieur, destinés à des leaders et des producteurs, à des élus et fonctionnaires de gouvernements municipaux ; c) une formation élémentaire au développement organisationnel et à l'application de technologies à travers des ateliers, séminaires et cours de pédagogie de masse et audiovisuelle, à destination d'organisations professionnelles et sociales ; d) une formation de masse sur des informations d'intérêt général, à travers débats publics, journées au champ et cours audiovisuels, destinés à la communauté en général. L'ECCAI offre des facilités pour la formation des femmes, comme une garderie pour les enfants jusqu'à deux ans. Les spécialisations proposées sont les suivantes : leadership politique (5 modules sur une période d'un an et demi) ; leadership entrepreneurial (5 modules sur un an et demi) ; production agricole (6 modules pour une durée de deux ans) ; production sylvicole (5 modules pendant un an et demi) ; gestion des forêts (5 modules pendant un an et demi).

La méthodologie est basée sur une construction de la connaissance mettant l'accent sur les processus scientifico-culturels et le développement de capacités techniques propres à l'éducation populaire, entendue comme "processus de création de capacités d'accès et de prise de décisions par les organisations paysannes et indigènes aux niveaux qui les intéressent". L'école cherche à ce que ses élèves sachent non seulement penser, mais aussi faire l'autogestion et

construire la démocratie. Le processus d'enseignement et d'apprentissage repose sur la participation directe des paysans et indigènes à la formation à travers des activités qui font la promotion de la lecture, de l'actualisation permanente des connaissances techniques et sociales. La formation est organisée en modules, appuyés chacun sur un texte écrit. Ils commencent par un débat sur ces textes, dont le contenu est développé à partir des connaissances des participants eux-mêmes, complétées par des illustrations et des travaux pratiques. Sur cette base, les élèves lancent un travail de recherche sous la tutelle des instructeurs. Chaque cours suit un programme de cinq modules défini en fonction des demandes des organisations et de l'expérience des leaders et des facilitateurs. Ils sont organisés de telle façon qu'au terme de chacun d'entre eux, les participants soient en mesure d'en tirer des applications immédiates. Leur durée prend en compte le rythme des paysans et le calendrier agricole, afin de prendre le temps nécessaire sans affecter la capacité de production : en général, on conseille de ne pas dépasser trois modules par an, ce qui signifie que chaque cycle a une durée totale d'un an et demi ou au maximum deux ans.

L'évaluation se fait par le biais d'examens de lecture et de compréhension et sur les travaux pratiques. Un certificat est décerné qui, même s'il n'est pas reconnu par l'État, possède une certaine légitimité du fait de l'appui de l'Université, du CIPCA et des organisations locales. Outre la formation des techniciens spécialisés à un niveau individuel, l'action de l'ECCAI s'est traduite par la création de réseaux municipaux de promoteurs agricoles et de promoteurs sylvicoles, de groupes de promoteurs des semences, par l'implantation de 55 parcelles modèles sur lesquelles ont été appliquées des technologies de production soutenables, par la conduite de 71 recherches agricoles adaptées, par 10 diagnostics locaux sur les situations foncières, par l'implantation de vergers modèles gérés par des femmes, par la rédaction de quatre ébauches de plans de gestion forestière... Des représentants et élèves de l'ECCAI occupent divers postes politiques et administratifs. Par contre, on ne remarque pas encore un grand impact dans les communautés populaires en termes de renforcement organisationnel.

Le financement de l'ECCAI provient de la coopération internationale, du travail volontaire de trois professeurs de l'Université et d'une cotisation modique acquittée par les petits producteurs installés en Amazonie.

**Source :**

Fiche rédigée par Sebastián Betancourt sur la base d'un entretien avec Teodoro Andia (réalisé par Fernando Rosero Garcés) et d'informations reçues par courrier électronique.

**Contact :**

Eduardo Mendoza F., Directrice du CIPCA Santa Cruz. Fax: (03) 532 338. E-mail: [cipcascz@mail.scbbs-bo.com](mailto:cipcascz@mail.scbbs-bo.com)  
Teodoro Andina R., Coordinateur de l'ECCAI. E-mail: [andina@costas.com.bo](mailto:andina@costas.com.bo)

## 5. Régionalisation des économies et formation de dirigeants ruraux dans le Mercosur (Centre pour la formation des leaders ruraux)

Le Centre pour la formation des leaders ruraux (CEFODIR) est né en 1998 en réponse à divers changements économiques et sociaux qui ont eu de fortes répercussions sur les petits agriculteurs familiaux : globalisation de l'économie appuyée sur la libéralisation des échanges et le développement des nouvelles technologies ; réforme de l'Etat, passé du statut d'acteur à celui d'observateur, restreignant fortement ses prestations et ses services sociaux ; transformation des entreprises, qui s'organisent de manière transnationale et cherchent à acquérir un contrôle absolu sur les marchés ; approche écologique de la consommation. Traditionnellement, c'étaient les agriculteurs familiaux eux-mêmes qui géraient la conservation, l'industrialisation et la distribution de leurs produits, orientant leur production vers la distribution de produits frais aux marchés locaux par l'intermédiaire de coopératives. Avec ces changements, les marchés locaux cessent d'exister, les mécanismes de distribution sont organisés à très grande échelle, l'accès à la technologie pour les petites familles d'agriculteurs reste très limité. La structure de valeurs de la famille agricole se modifie, ce qui entraîne une plus grande vulnérabilité au consumérisme, et la notion de collectivité se perd peu à peu. Les agriculteurs familiaux du Mercosur représentent près de 5 millions d'exploitations et constituent un maillon décisif pour assurer la sécurité alimentaire. La production familiale a la capacité de garantir les conditions d'une soutenabilité de l'agriculture à travers l'exploitation rationnelle des ressources naturelles et la distribution équitable du capital et des bénéfices. Cependant ceci serait seulement possible : a) en améliorant et en adaptant les compétences des agriculteurs comme entrepreneurs agricoles, en formant les familles aux techniques de gestion et d'administration, et en impliquant les jeunes et les femmes ; b) en améliorant le mode d'insertion des unités productives dans le marché ; c) en élargissant l'accès aux ressources productives pour les entreprises et les infrastructures collectives ; d) en renforçant les mécanismes de représentation des agriculteurs familiaux.

C'est sur la base de ces constats que s'est créée en octobre 1993 la Plate-forme de coordination des organisations d'agriculteurs familiaux du Mercosur. La Plate-forme bénéficie de l'appui des organisations suivantes : Fédération agraire argentine (FAA), Confédération des travailleurs de l'agriculture (CONTAG) et Confédération unique des travailleurs (CUT) du Brésil, Fédération nationale paysanne (FNC) du Paraguay, Commission nationale de développement rural (CNFR), Association des colons de l'Uruguay (ACU) et Intercorporation des producteurs de lait (IPL) de l'Uruguay, Mouvement unitaire paysans et indigène du Chili (MUCECH), et Coordination des fédérations paysannes de Bolivie. Elle a organisé plusieurs événements dans différents pays, auxquels ont participé des représentants des organismes officiels du Mercosur, des représentants des organisations d'agriculteurs européennes, des personnes liées à l'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA) et au Réseau interaméricain agriculture et démocratie (RIAD). Fin 1997, la Plate-forme a élaboré un ensemble de politiques pour l'agriculture familiale et décidé la création du Centre pour la formation des dirigeants ruraux (CEFODIR). Depuis lors, le processus a suivi un rythme lent à cause de limitations dans la direction, de l'obsolescence des quelques organisations, de

déséquilibres dans la conception du processus au regard de la diversité des réalités sociales, politiques et technologiques, et d'un certain paternalisme dans l'approche des stratégies, des objectifs et des activités.

Formellement, le CEFODIR est une institution privée à but non lucratif, dont le siège est en Uruguay. Il opère à travers une "assemblée sociale", formée par un groupe dirigeant dont dépend une équipe technique centrale. Celle-ci est constituée de personnes engagées par contrats pour des tâches spécifiques et encadrées par un coordinateur technique permanent et un secrétariat "virtuel".

La mission du centre est la formation de leaders/dirigeants d'organisations d'agriculteurs pour le développement de l'agriculture familiale dans la région et pour améliorer les conditions de participation de ces dirigeants au processus d'intégration régionale et aux échanges entre les régions. Ses objectifs généraux sont de proposer un modèle agricole solidaire et de renforcer les capacités des mouvements d'agriculteurs familiaux du Mercosur à mettre en œuvre des propositions alternatives, à travers des actions concertées entre les mouvements. Ses objectifs spécifiques englobent cinq domaines principaux : 1) une compréhension du contexte dans lequel évolue l'agriculture familiale ; 2) la définition d'objectifs dans le cadre de stratégies de développement soutenable et l'élaboration des plans opérationnels à court, moyen et long termes ; 3) la négociations d'alliances et accords avec d'autres acteurs économiques et avec l'État pour assurer le développement des unités agricoles ; 4) la communication et l'aptitude à l'écoute afin de continuer à cheminer ensemble ; 5) l'émergence de leaders hautement qualifiés, ainsi que l'intégration permanente de nouveaux jeunes dirigeants et de nouveaux courants de réflexion.

Le CEFODIR propose ainsi : des actions de sensibilisation au niveau des dirigeants et des groupes d'agriculteurs ; la réalisation d'ateliers "à la demande" répondant aux besoins spécifiques de chaque institution ; la formation d'équipes techniques locales qui puissent assurer la continuité du processus. Ont donc été créés des modules de formation de leaders aux niveaux régional et national. Les modules nationaux se décomposent en une première journée, dont l'objectif est la motivation et la sensibilisation à la problématique traitée, puis une deuxième phase avec un atelier de formation de cinq jours pour 25 participants, puis enfin des journées semestrielles de suivi. Ce processus est renouvelé chaque année avec un nouveau groupe des dirigeants. Les modules régionaux visent à promouvoir une intégration solidaire entre les différentes organisations d'agriculteurs familiaux et d'autres mouvements sociaux. Ces modules prennent la forme d'ateliers annuels de quatre jours, auxquels participent une quinzaine de dirigeants du pays d'accueil et 10 représentants des autres pays ; ils se font avec la collaboration d'organisations internationales. La sélection des participants se fait dans chaque pays en fonction des considérations suivantes : le niveau d'implication dans l'organisation d'agriculteurs ; un vécu au quotidien en tant qu'agriculteur familial ; une volonté de développer des capacités de leadership. Pour la formation des techniciens, la sélection est faite par l'équipe centrale. Le CEFODIR offre des bourses à quelques leaders afin qu'ils puissent participer aux activités susmentionnées.

Les axes principaux des formations dispensées sont d'abord de développer la capacité d'observation et d'élaboration d'hypothèses prospectives sur la réalité



sociale, personnelle et collective, et ensuite de développer des capacités techniques plus opérationnelles pour améliorer l'accomplissement du rôle de leader. La méthodologie des formations est principalement participative et se base sur des techniques comme : a) le "méta-plan" qui, à travers des travaux en petits groupes, permet que la totalité des participants puisse contribuer à la construction d'une intelligence collective ; b) des exercices de simulation et de mise en scène de situations réelles qui permettent aux participants d'analyser ce qu'ils ont expérimenté d'un point de vue intellectuel, affectif, ainsi que leurs capacités à intervenir et générer des techniques innovantes ; c) l'étude et l'analyse de cas qui permettent aux participants de rendre leurs perceptions plus objectives et de les transmettre aux autres.

Le financement du CEFODIR s'est fait grâce à l'appui de la coopération internationale pour ses trois premières années de fonctionnement.

**Source :**

Fiche rédigée par Sebastián Betancourt sur la base d'un exposé de Silvio Marzaroli et Raúl Bidart lors de l'atelier "Petits producteurs et processus de formation" dans le cadre du Forum Social Mondial de Porto Alegre, janvier 2001.

**Contact :**

Centre pour la Formation des Dirigeants Ruraux (CEFODIR)  
Silvio Marzaroli. E-mail : [silviom@maragatos.com](mailto:silviom@maragatos.com)  
Raúl Bidart. E-mail : [sades@chasque.apc.org](mailto:sades@chasque.apc.org)

## **6. Ne pas voler, ne pas mentir, ne pas être fainéant : projet d'une tradition renouvelée en Equateur (Unité éducative nouveaux horizons).**

Ce projet de formation pour dirigeants paysans, s'il a été formalisé en 1993 par la Fondation María Luisa Gómez de la Torre et le *Seguro Social Campesino* ("Assurance sociale paysanne") conjointement avec la Coordination nationale des paysans, remonte en fait à plus longtemps. A l'origine, 70 dirigeants venus de différentes régions d'Equateur avaient participé pendant deux ans à des ateliers présentiels (trois jours tous les deux mois), en suivant un programme organisé en huit modules et destiné à permettre au dirigeant de savoir "d'où il vient, qui il est et où il va". Cette première phase a donc permis de fournir aux dirigeants des éléments pour se repérer dans le contexte politique du pays. Cependant, il était nécessaire de renforcer la formation technique qui, en dernière instance, restait un des obstacles majeurs au moment de passer à la gestion effective. C'est ce qui conduisit les protagonistes à redéfinir le processus de manière plus organisée et systématique, donnant naissance à *l'Unidad educativa nuevos horizontes* ("Unité éducative nouveaux horizons", UENH).

Aujourd'hui, l'UENH offre une formation équivalente au baccalauréat, ce qui permet une articulation avec le système éducatif formel. Elle compte 800 élèves en premier cycle, et environ 130 dans les autres cycles. Son objectif est

de créer un mouvement ouvert de paysans et de non paysans ("paysan" étant entendu comme une option culturelle basée sur le respect de la nature). Le projet méthodologique doit naître des attentes et des besoins des organisations paysannes, et vise à l'intégration du "pouvoir", du "connaître" et du "vouloir". Trois baccalauréats principaux ont ainsi été mis en place : en agro-écologie, en santé communautaire, en développement local. Le premier a pour objectif de rendre les exploitations plus rentables et de faire en sorte que les familles arrivent à vivre de leurs terres. Le second part du principe que la santé est l'ensemble de conditions qui permettent aux gens de vivre au sein d'une communauté ; on cherche donc à élaborer un modèle sanitaire basé sur le soin de soi, la prévention, la nutrition, l'éducation communautaire à la santé, la réhabilitation de la médecine traditionnelle, la gestion de systèmes locaux de santé avec des médecins de cliniques privées, l'Assurance sociale paysanne, etc.

Le troisième baccalauréat touche 30 participants de tout le pays (tous dirigeants d'organisations), qui participent tous les deux mois à des ateliers de 5 jours. Il prend pour point de départ la réalité, l'histoire de l'organisation, et pose le problème de la construction du sujet social et politique paysan et de la viabilité de la paysannerie comme projet politique pouvant être universalisé en organisation économique, sociale et politique tout en maintenant l'idée de grande famille : une économie basée sur le respect de la nature, sur un concept de marché plus équitable basé sur la réciprocité et une vision économique interculturelle. Dans le domaine politique, "ne pas voler, ne pas mentir, ne pas être fainéant" constitue la devise d'une tradition renouvelée face à une modernité en crise. L'objectif de cette formation est que l'élève apprenne à communiquer, éduquer, organiser, rechercher, diriger des processus de développement local, réaliser des diagnostics et des plans de développement, les concrétiser en projets opérationnels, résoudre les problèmes et les conflits de la communauté, élaborer des règlements, etc. Dans les dernières années du programme, on travaille sur l'écologie, les théories de l'interprétation, la mise en application des savoirs et on choisit une spécialisation : éducateur communautaire, communication communautaire, développement, médiation de conflits ou éducation populaire. En sixième année, on travaille sur des projets spécifiques, des études de marché et sur l'économie.

Dans les trois baccalauréats, l'accent est mis sur les thèmes de la lutte sociale, des formes d'expression et des luttes politiques (comment on fait une campagne électorale, comment on gouverne une institution...), de l'histoire populaire, de l'analyse structurale de la réalité, de la situation des campagnes, des théories de l'organisation, etc., et sur l'élaboration d'éléments programmatiques et stratégiques. L'objectif est également que les dirigeants se rapprochent de leur réalité locale à travers la littérature, la géographie et l'écologie.

La philosophie de l'organisation se base sur une réhabilitation de l'éducation populaire, comme négation de la rupture entre connaissances scientifique et populaire. Sont prises en compte les réflexions de Foucault sur le savoir et le pouvoir. La méthodologie est basée sur l'expérience, dans la lignée de Paulo Freire (cycle élémentaire) : on va de l'expérience au concept. La formation est par alternance : on travaille à distance et des stages sont organisés dans les provinces. On cherche à renforcer les valeurs humaines à travers le contact, à

l'exemple, la construction des liens, la mystique et la symbolique ; dans ce domaine, le MST au Brésil a été une référence. Tout le travail se fait en groupe et l'évaluation elle-même est collective.

Les participants peuvent recevoir des bourses en fonction de certains critères (engagement, lien, perspective). Pour les autres, les coûts de la formation restent modiques. Le financement est en fait assuré à 70% par l'aide internationale (Coopération internationale du Canada, Maristas d'Espagne, Paix et développement et quelques municipalités espagnoles).

**Source :**

Fiche rédigée par Sebastián Betancourt sur la base d'un entretien avec Fernando Buendía, directeur de l'Unité éducative nouveaux horizons, réalisé par Fernando Rosero et Sebastián Betancourt.

**Contact :**

Fondation María Luisa Gómez de la Torre  
E-mail: [fund@campesinos-fmlgt.org.ec](mailto:fund@campesinos-fmlgt.org.ec)

## 7. Formation Supérieure pour le Développement Local Soutenable en Équateur (École de gestion de l'UPSQ)

La création de l'École de gestion est le fait d'un groupe de professionnels qui, en lien avec l'Université polytechnique salésienne de Quito (UPSQ), le projet "Forêts, arbres et communautés rurales" de la FAO (Organisation des Nations unies pour l'agriculture et l'alimentation), la Fondation interaméricaine (FIA), la maison d'édition Abya Yala, le COMUNIDEC (Systèmes de recherche et de développement local), le Centre Bartolomé de las Casas (Pérou), des organisations indigènes, des mouvements sociaux et d'autres ONG, a lancé dans les années 90 un débat sur les nouveaux besoins de formation pour les leaders sociaux et pour le personnel des organisations populaires, des ONG et des municipalités impliquées dans des processus de développement local. C'est en octobre 1997 que la première formation a été lancée, pour un groupe de 80 étudiants.

Cette initiative est liée au constat que dans le contexte de la mondialisation, le niveau local devient une instance très importante pour faire face aux défis, et que nombre des problèmes d'aujourd'hui viennent d'une vision fragmentée du développement. L'École se donne donc pour objectif de renforcer les capacités des acteurs locaux à construire une alternative de développement qui correspondent aux fins de la communauté. Il s'agit donc de traiter les problèmes de développement dans tous leurs aspects interdépendants et, en liant théorie et pratique, de tirer parti des expériences et des énergies des étudiants pour former un collectif de travail.

Les études sont organisées en cinq axes thématiques suivants :

- développement (développement local, théories du développement, développement soutenable, communication pour le développement, développement national) ;

- aspects socioculturels (réalité socioculturelle, culture et nation, genre et culture, culture latino-américaine, globalisation et culture, droit et participation nationale, droit et participation internationale) ;
  - environnement (culture et nature, écosystèmes de l'Équateur, principes de l'écologie, écologie humaine, problèmes globaux de l'environnement, gestion environnementale, gestion pour le développement, expériences de gestion locale, gérance sociale) ;
  - gestion économique et financière (gestion financière des organisations, évaluation économique et financière de projets, négociation des ressources et régulations internes, gestion financière de projets de développement local, administration publique et modernisation, autonomie et investissement public) ;
  - méthodologies (méthodologies participatives, diagnostic participatif, planification du développement, conception participative de projets, gestion des conflits, suivi et évaluation des projets, techniques de systématisation d'expériences, recherche collaborative).
- A ces cinq axes s'ajoutent des modules de langue, de formation humaine et d'informatique.

Le profil requis pour les étudiants est d'être titulaire du baccalauréat, impliqués dans des processus de développement (préférentiellement de développement local) dans le cadre d'organisations de base, d'ONG ou d'institutions publiques locales. Deux diplômes sont délivrés : à la fin du quatrième cycle, on obtient le diplôme de Technicien supérieur en gestion pour le développement local soutenable et, à la fin du cursus, un *Master* en Gestion pour le développement local soutenable. Les étudiants viennent de toutes les régions du pays (avec même des étudiants étrangers) et toutes les origines ethniques (noire, indigène, métisse) sont représentées. La formation se fait par alternance, ce qui permet aux étudiants de ne pas s'éloigner de leur lieu de vie quotidienne, afin qu'ils puissent continuer à travailler localement pour leur programme, projet ou initiative, en valorisant leurs pratiques et leurs expériences. Les ateliers présentiels servent à introduire le contenu des cours et à évaluer l'avancement du projet d'étude. Ils aident aussi à renforcer l'enseignement grâce au matériels reçus par les étudiants et facilitent les échanges entre étudiants.

Les enseignants sont diplômés d'universités nationales ou possèdent des titres étrangers reconnus. Ils sont eux-mêmes engagés dans des processus de développement dans des organisations populaires, des ONG, des institutions publiques locales. Leur apport se situe dans le domaine théorique aussi bien qu'en termes de pratiques rénovées qui permettent d'être ouvert et positif.

**Source :**

Fiche rédigée par Alberto Carrillo sur la base de documents institutionnels, de rapports, de discussions avec des responsables.

**Contact :**

Lcda. Inés Martínez, Directrice de l'École de gestion pour le développement local soutenable.

E-mail : [gestion@upsq.edu.ec](mailto:gestion@upsq.edu.ec)

## 8. Écoles de leadership démocratique en Colombie (Fondation Forum nationale pour la Colombie)

Le Forum national pour la Colombie (*Foro Nacional por Colombia*) développe des processus de formation au leadership depuis les années 80. En 1994, il a passé une convention avec la fondation *Viva la Ciudadanía* ("Vive la citoyenneté") afin de mettre en œuvre son "Programme d'éducation pour la démocratie", dans lequel s'inscrit le projet des Ecoles de leadership.

Celles-ci relèvent d'une méthode d'éducation informelle des adultes qui s'appuie sur les principes pédagogiques suivants : *un premier élément théorique*, qui vise à élargir le cadre de réflexion des leaders tout en leur proposant des perspectives théoriques diverses ; *un second élément analytique*, qui permet, grâce au travail en groupe, de réfléchir sur les divers thèmes traités dans les Écoles ; *et un troisième élément pratique*, sur le principe d'une action par projets, qui inclut la conception et la mise en œuvre de projets concrets dans lesquels les progrès de la formation soient rendus tangibles.

Les Écoles de leadership démocratique sont basées sur un travail en alternance organisé de la façon suivante : sessions présentielles, tous les 15 jours avec des horaires différents ; sessions de tutorat, avec groupes de travail appuyés par tuteur ; sessions autonomes, gérées par les participants eux-mêmes. Elles couvrent 4 régions colombiennes. Y participent des groupes de leaders appartenant à des organisations populaires, des assemblées représentatives locales, des comités de femmes ou des jeunes, des habitants, des fonctionnaires publics, des défenseurs des droits de l'homme, des leaders de mouvements et partis politiques. Grâce à eux s'est tissé un réseau d'intervention sociale qui a permis de toucher aussi bien des espaces publics de participation et de concertation que des organisations sociales à la recherche de revendications sur des questions sociales clés.

Les principaux thèmes abordés sont les suivants : participation au et gestion du secteur public, droits de l'homme et droit international humanitaire, planification du développement local, genre et développement, culture démocratique et partis politiques. La démocratie est abordée dans la formation en fonction de trois dimensions articulées entre elles : l'idéal démocratique (où l'on renforce l'idée de démocratie comme valeur, comme projet de société, qui reprend non seulement les traditions historiques mais aussi l'utopie de sociétés plus égalitaires, justes, solidaires, libres et pluralistes) ; l'institution démocratique existante (c'est-à-dire les règles et institutions qui formalisent l'action sociale des individus et des groupes et qui fixent des cadres et des procédures partagés par les différentes forces politiques et sociales existantes) ; le processus de démocratisation (dans lequel s'expriment intérêts et volontés opposés et où la dynamique de lutte peut entraîner des progrès et des reculs dans l'idéal et l'institution de la démocratie).

Les objectifs des Ecoles sont : de stimuler des processus éducatifs articulant recherche et enseignement ; de promouvoir de nouvelles formes d'exercice de la politique, plus démocratiques et participatives, dans la perspective de concertations réussies avec l'Etat ; de former des citoyens à devenir des

démultiplicateurs des connaissances acquises ; d'ouvrir des espaces de débat sur les questions de développement régional urbain ; de générer des processus de participation citoyenne ; de jouer un rôle de conseil auprès des communes dans l'élaboration de plans de développement à intégrer dans les budgets municipaux ; de créer un réseau de leaders populaires.

Le fonctionnement des Ecoles repose sur une pédagogie citoyenne, c'est-à-dire une pédagogie qui est éthique avant d'être disciplinaire et qui se nourrit d'une compréhension globale de la condition humaine et de son ouverture à des récits critiques. La formation est comprise comme une dynamique de construction de relations de coopération, et repose sur la controverse et l'explicitation des points en débats ; elle se constitue à travers la communication entre les participants et la possibilité d'établir l'éducation comme une sphère publique. Elle se nourrit ainsi de l'identité et des différences de sujets mis en relation avec d'autres sujets, créant ainsi une politique culturelle qui valorise les différences et peut s'articuler avec une politique sociale de justice et d'égalité, surtout dans les relations entre sexes. Le savoir doit y être continuellement recontextualisé, afin que se développe un langage non seulement critique, mais qui rende surtout possible une articulation entre des acteurs sociaux divers.

L'impact de ces Ecoles peut se mesurer dans trois domaines : a) dans le domaine social : renforcement de certaines organisations et formation d'un grand nombre de leaders ; l'un des objectifs des Ecoles est d'encourager une attitude *propositionnelle* au moment de faire face aux problèmes ; elles ont ainsi permis une importante concertation avec plusieurs ONG et entités gouvernementales ; b) dans le domaine politique : renforcement de la culture démocratique et promotion d'un nouvel exercice de la politique comme espace de construction collective à partir de valeurs et d'attitudes dégagées des vieux schémas clientélistes et paternalistes ; c) dans le domaine culturel : promotion des valeurs de solidarité, de tolérance, de résolution pacifique des conflits, etc.

Les Écoles de leadership démocratique fonctionnent grâce au soutien des agences de coopération internationale NOVIB et EZE.

**Source :**

Fiche rédigée par Sebastián Betancourt d'après des informations transmises par Esperanza González, présidente du Forum national pour la Colombie. Plusieurs données ont été reprises textuellement.

**Contact :**

Fundación Foro Nacional por Colombia  
Esperanza González, Presidente  
Carrera 4A# 27-62  
Fax : 2822550 - 2838548 et 2861299  
E-mail : [foro@multi.net.co](mailto:foro@multi.net.co)

## 9. Échanges de Paysan à Paysan au Nicaragua

Dans les années 60, l'atomisation des petites exploitations agricoles était alarmante au Guatemala. L'ingénieur agronome Marcos Orozco, reprenant une méthodologie diffusée en 1920 à Ting Hsien, en Chine, par l'Institut international de reconstruction rurale (IIRR), proposa un changement de philosophie et de méthodes de travail : ce devaient être aux gens de la campagne eux-mêmes d'impulser le changement, grâce à des méthodes simples et demandant peu d'investissements. Comme Orozco ne parlait pas la langue maya, la participation de promoteurs issus des communautés s'est faite naturellement. Leur principale motivation était l'amélioration de la production et de la qualité de la vie. Plus tard, avec la guerre qui a déchiré le Guatemala, quelques promoteurs émigrèrent vers des pays voisins (Mexique, Honduras), et l'initiative d'Orozco se répandit. Dans les années 80, Rolando Bunch systématisa cette nouvelle expérience dans le livre *Dos Mazorcas de Maíz* ("Deux épis de maïs"). En 1987, l'Union nationale des agriculteurs et éleveurs du Nicaragua (UNAG) fut invitée par le Service développement et paix (SEDEPAC) du Mexique pour un échange sur leurs pratiques technologiques. La nouvelle méthodologie eut un grand impact sur les paysans du Nicaragua, qui reprirent l'approche de Bunch dans le Programme *De campesino a campesino* ("de paysan à paysan"). Depuis lors, l'UNAG, Misereor (catéchistes) et le Programme pain pour le monde (PPM) soutiennent la diffusion de cette méthodologie en Amérique Centrale, Mexique, Cuba, Colombie, Bolivie et Équateur.

Les principes de la méthodologie "Paysan à paysan" sont : de considérer les gens comme des sujets actifs du développement, les acteurs principaux étant les paysans qui, dans leur propre logique de production, contribuent, échangent et créent des connaissances ; de faciliter la production en utilisant de manière écologiquement adéquate les ressources locales ; et de maintenir une relation horizontale entre techniciens et les paysans. Un autre domaine de travail important est la sélection des technologies, qui implique : de mener des expériences à petite échelle, pour ensuite les appliquer à une échelle plus grande ; de limiter la technologie, d'offrir peu d'alternatives à la fois ; de rechercher un impact rapide (résultats à court terme) ; de répondre à un besoin concret ; d'être d'application facile et peu coûteuse ; de rechercher une technologie qui renforce la capacité de proposition et de leadership, et qui puisse être reproductible et démultiplicatrice.

Les principaux éléments de la méthodologie "Paysan à paysan" sont les suivants: 1) *échanger* des expériences, des idées, des semences, connaître d'autres exploitations, d'autres familles et participer activement au processus ; 2) *planifier*, c'est-à-dire organiser des activités en groupe, se fixer des objectifs, les mettre en œuvre, évaluer les travaux réalisés, arriver à des accords et des engagements concrets ; 3) *connaître et expérimenter* à travers des ateliers visant à renforcer ses connaissances et en acquérir de nouvelles, où l'on donne et l'on reçoit des informations pratiques et théoriques ; 4) *motiver* à travers des visites aux producteurs, afin de valoriser leur travail, échanger de l'information, mettre en pratique des expériences et enseigner à d'autres personnes ; 5) *organiser*, c'est-à-dire renforcer les instances d'autogestion du groupe, construire des structures qui facilitent la solution de problèmes locaux, développer un sens d'appartenance chez les participants.

La pédagogie "Paysan à paysan" repose sur le principe selon lequel le processus d'apprentissage est "physiologique" : on apprend grâce à tous les

sens, ce qui requiert de proposer de nouvelles expériences, de développer des activités pratiques. Parmi ces activités : des journées au champ pour apprendre à se connaître, s'organiser et échanger ; des rencontres entre communautés voisines pour échanger ses expériences ; des journées de formation ; la participation à des assemblées ; des diagnostics rapides et participatifs (données de base et priorités en termes d'actions concrètes) ; des ateliers méthodologiques ; des visites des facilitateurs auprès des paysans (pour aider à préciser et à améliorer leur travail) ; des voyages d'échanges et de formation ; des inventaires d'expériences et de nouveaux promoteurs potentiels. Le lieu d'apprentissage est la petite exploitation paysanne, et l'on utilise des outils et méthodes variés : chants, poésie, sociodrames, recettes, dessins, démonstrations didactiques, jeux, photographie, programmes radio et vidéo dont les acteurs et les auteurs sont les paysan-ne-s, musique...

**Source :**

Fiche rédigée par Sebastián Betancourt d'après les documents suivants :

- Marcial Lopez et Abelardo Rivas, "Experiencias metodológicas del Programa Campesino a Campesino UNAG", in *De campesino a campesino, Experiencias prácticas de Extensión Rural Participativa*, IIRR-MAELA, 1997, Quito.
- *Introducción a metodología "De Campesino a Campesino" para la promoción de la agricultura sostenible*. Équateur, mai 2001.
- Rapport de l'atelier "Former par la Méthodologie de Paysan à Paysan", La Paz, Bolivie, mars 2000.
- Rolando Buch, *Dos Mazorcas de Maíz, una Guía para el mejoramiento agrícola orientado hacia la gente*, World Neighbors Inc., 1985.

**Contact :**

Union Nationale des Agriculteurs et éleveurs du Nicaragua (UNAG), Marcial López. E-mail : [pcac@munditel.com.ni](mailto:pcac@munditel.com.ni)

FUPOCPS- Federacion Unitaria Provincial de Organizaciones Campesinas del Sur, José Poma. E-mail : [prompay@impsat.net.ec](mailto:prompay@impsat.net.ec)

## 10. Salvador : coopérer avec des coopératives (Programme d'impact et de gestion éducative pour leaders)

En 1967, dans un contexte où la révolution verte et les mauvaises politiques coopérativistes affectaient la production des paysans du Salvador, la Fondation promotrice des coopératives (FUNPROCOOP), qui dépendait encore alors de l'archevêché, suscita la création d'une école de formation pour les cadres des coopératives. Depuis lors, l'école a réorienté son projet éducatif en fonction du processus historique local. La FUNPROCOOP est devenue indépendante de l'archevêché, adoptant la forme juridique d'une fondation à but non lucratif. C'est dans ce cadre que se développe aujourd'hui le *Programa de incidencia y gestión educativa para líderes* (programme d'impact et de gestion éducative pour leaders), avec le soutien financier de la Mission suisse et de l'organisation Paix et développement du Canada.



Le programme de formation est divisé en 12 modules de trois jours, avec un intervalle de 2 mois entre chaque module, pendant deux ans. Le programme s'adresse aux paysans des divers départements et communautés du pays, ainsi qu'aux diverses institutions éducatives du Salvador. Sont traités les thèmes suivants : rapports de pouvoir ; développement intégral et micro régional ; formes d'organisation des communautés rurales ; rôle des leaders ; élaboration de diagnostics participatifs ; planification communautaire ; comptabilité ; évaluation. Le coopérativisme y est défini comme la forme essentielle d'organisation politique de la communauté ; c'est la communauté elle-même qui doit prendre en charge la gestion des crédits et l'orientation de la production, ce qui implique une rupture avec l'habitude parfois paternaliste de concevoir le développement à travers des projets dont le financement provient de l'extérieur. Aux termes des douze mois, les leaders sont censés être capables d'assumer des postes à responsabilité au sein de leurs localités (de ce point de vue, la formation en comptabilité est particulièrement utile et appréciée), conjugués avec une forme de "leadership horizontal". Les leaders qui y participent sont choisis par les assemblées directives de leurs communautés. La FUNPROCOOP couvre la totalité des coûts de formation et de logistique, sauf le prix des déplacements.

Du point de vue méthodologique, la FUNPROCOOP s'inspire de l'éducation populaire : on part de l'analyse de la réalité, et dans un deuxième temps on formule des théories et des concepts à partir du vécu, d'où l'on tire des conclusions pour retourner au concret. Cette méthodologie permet de comprendre les rapports de pouvoir locaux, les questions d'identité et de culture, le rôle des ONG dans changement social, etc. Le réseau centre-américain ALFORJA (qui depuis 1980 coordonne le travail de sept ONG d'Amérique centrale et du Mexique dans les domaines de la formation, de la recherche, de la systématisation et de la production de matériaux pour obtenir un impact politique) nourrit le processus en élaborant des outils et matériels pédagogiques qui, eux aussi, naissent de la pratique quotidienne.

Une des limites que le programme doit dépasser est le problème de la désertion et de l'absentéisme des participants, et du manque de persévérance des leaders pendant toute la formation.

**Source :**

Fiche rédigée par Sebastián Betancourt d'après un entretien avec Ana Bikel, responsable du programme, et des informations recueillies par Alberto Carrillo.

**Contact :**

FUNPROCOOP

Ana Bikel, Directrice

E-mail: [fpc@sal.gbm.net](mailto:fpc@sal.gbm.net) ; [vallabik@cyt.net](mailto:vallabik@cyt.net)

## 11. Construire l'avenir avec des déchets (Réseau des ressourceries du Québec)

Le Réseau des ressourceries du Québec (RRQ) est un espace de coordination d'entreprises communautaires qui cherchent à réduire et à transformer les déchets en ressources dont puissent bénéficier les communautés. Il est né à l'initiative de quelques groupes écologistes et communautaires qui ont lutté contre des projets de méga-incinérateurs de déchets ou de mégas-sites d'enfouissement promus par les multinationales du traitement de déchets. Aujourd'hui, le réseau compte une quinzaine de projets en préparation et 15 autres en cours au Québec.

En ce qui concerne la formation de leaders sociaux, le RCRQ développe des formations destinées à des leaders (actuels ou futurs) de mouvements sociaux urbains ou ruraux, d'organisations écologistes et communautaires, de municipalités, et à des responsables du développement économique local. La priorité est donnée aux thèmes liés à l'agriculture familiale, aux politiques publiques et à la mondialisation de la chaîne alimentaire (production, transformation, distribution, commercialisation, consommation). Les thèmes et les techniques abordés visent surtout à enseigner comment lancer un centre de recyclage ou une entreprise environnementale dans le cadre de l'économie sociale (organismes à but non-lucratif ou coopératives), en suivant le principe des "trois R" (réduction, réutilisation et recyclage) et avec des perspectives d'emplois durables pour la communauté.

Les acteurs institutionnels impliqués dans cette expérience sont le Chantier d'économie sociale du Québec, l'Association des centres locaux de développement du Québec (ACLDO), le Comité sectoriel de la main d'œuvre de l'économie sociale et de l'action communautaire (CSMOESAC), le Front commun du Québec pour une gestion écologique des déchets (FCQGED) et le Réseau québécois de groupes écologistes (RQGE).

Les principales activités réalisées jusqu'à présent sont : la formation d'une douzaine d'employés d'un centre de recyclage de déchets domestiques dangereux (peinture, huile, piles, etc.) ; la formation d'une trentaine de personnes dans des thématiques environnementales, dont 10 travaillent actuellement à des activités de collecte, de réparation et de revente dans un centre de recyclage ; une collaboration avec le Comité sectoriel de l'emploi pour la création d'un programme de formation pour les employés des centres (environ 400 personnes) ; une collaboration avec un collège universitaire en vue de créer un programme de formation pour les chefs d'entreprise de ces centres ; la formation de près de 300 fonctionnaires et agents de développement local pour qu'ils soutiennent des projets innovateurs dans leurs régions.

Indépendamment du type de formation, le réseau est associé à d'autres institutions qui l'appuient par la fourniture de divers matériaux pédagogiques.

Le réseau et ses membres luttent pour obtenir une reconnaissance et une place dans l'industrie de l'environnement. Le travail sur les déchets n'apporte pas beaucoup de ressources financières au réseau. Actuellement, il se finance grâce aux subventions du gouvernement du Québec, en plus de l'autofinancement et de la vente des services.

**Source :**

Fiche rédigée par Sebastián Betancourt d'après des informations envoyées par Michel Séguin, directeur du Réseau.

**Contact :**

Réseau des ressourceries du Québec

Michel Séguin, Directeur

E-mail : [rrq@cam.org](mailto:rrq@cam.org)

## 12. Mouvement de jeunes leaders paysans en France (Jeunesse agricole chrétienne)

Le projet de créer la Jeunesse agricole chrétienne (JAC) remonte au milieu des années 1920, mais sa structure ne s'est consolidée qu'en 1929, avant la grande crise. La JAC regroupait des prêtres, des vicaires, de jeunes séminaristes. Le niveau de base était le "patronat", composé de jeunes ruraux et dirigé par les curés des paroisses, ces derniers se chargeant d'occuper les jeunes à travers des activités diverses (sport, art, etc.). Tout a commencé par de petites réunions où l'on discutait de thèmes du quotidien, en essayant de trouver des solutions aux problèmes. Ensuite, on est passé à l'organisation d'actions conjointes, de retraites, de rencontres, de séminaires, etc.

La JAC se comprenait comme un mouvement de libération des jeunes, qui vivaient d'une agriculture reproduite à l'identique de génération en génération sans renouvellement, cherchant à inviter les jeunes à opter pour une autonomie collective. Il s'agissait d'un mouvement d'envergure nationale, organisé selon le même schéma dans toutes les régions de France. Au niveau local, il était organisé au niveau des communes dans des "sections", au sein de laquelle les jeunes (de 10 à 20) se rencontraient pour discuter de la structure de l'organisation. Chaque section avait un responsable chargé de l'animation, de la formation professionnelle et sportive, de la diffusion du journal, etc. Après la section venait le "secteur" (canton), puis 4 ou 5 "zones" par département, puis les niveaux départemental, régional, etc. Il existait un idéal commun entre tous ces niveaux ; les problèmes du quotidien étaient partagés, et les réunions se terminaient par la lecture de l'Évangile.

Dans le domaine pédagogique, une formation était dispensée en petits groupes au sein desquels on prenait grand soin de respecter les divers points de vue des participants. La lecture était fortement encouragée, de même que le fait de suivre des cours par correspondance. Trois types de cours étaient dispensés : agriculture, zootechnie et sociologie. La formation sociologique visait surtout à encourager le travail en équipe, à faire réfléchir au problème des institutions, du monde, etc. Les devoirs devaient être envoyés avant le 5 de chaque mois, et les corrections des professeurs étaient renvoyées et notées sur 20. La formation durait 10 ans (3 d'apprentissage, 3 dans le cursus normal, 3 dans le supérieur et 1 en maîtrise), avec le soutien de l'École supérieure d'agriculture d'Angers, une institution jésuite privée qui s'était développée parallèlement à la JAC.

Dans les ateliers organisés par la JAC, la formation prenait des modalités très diverses : traitement des problèmes personnels (avec des médecins, des pères de familles) ; ateliers ruraux pour se perfectionner, afin de devenir plus compétitif dans tous les domaines d'action ; visites au champ, consistant à aller à vélo dans d'autres communautés pour visiter les organisations, les coopératives, les formes d'exploitation agricole, faire des rencontres avec d'autres paysans et des jeunes engagés dans un processus similaire dans d'autres localités ; écriture de poésie, chansons, pièces de théâtre ; apprendre aux jeunes à parler, à diriger une réunion ; journées de formation en communication.

Les prêtres ont été des acteurs clé du mouvement étant donné qu'ils étaient eux-mêmes issus de la campagne. Ils s'affrontaient continuellement à leurs supérieurs afin de faire avancer les projets des jeunes. Ils voulaient des progrès concrets, comme avoir des vaches laitières, un tracteur, etc. Entre autres rôles, les prêtres motivaient les jeunes à prendre des responsabilités et se poser en représentants du reste de la jeunesse. Ils contribuaient ainsi à la création d'un leadership, comme ce fut le cas pour Bernard Lambert, qui fit ses débuts avec l'appui d'un des curés de sa paroisse. Les animateurs permettaient que ce soient les jeunes eux-mêmes qui développent leurs propres projets

Après la guerre, les organisations sociales de la JAC prirent une certaine autonomie face à l'Eglise, même si celle-ci continua à jouer un rôle d'accompagnement. Dans les années 50 eut lieu un congrès de trois jours au Parc des princes, qui réunit près de 70 000 jeunes de la France entière. Parmi les personnalités conviées se trouvait le cardinal de Paris et d'autres hauts représentants. A partir de cette période commence l'"action sociale professionnelle" ; il s'agissait d'élargir le besoin de "formation" à celui de la "professionnalisation".

En 1956 débuta une réflexion sur la structure à adopter pour les jeunes syndicalistes ; c'est alors que se créa le Centre national des jeunes agriculteurs, en 1957. Les membres en étaient des jeunes formés pendant les années 1950-57 pour assumer la responsabilité de divers espaces, coopératives, syndicats, etc.

La faiblesse de la formation de la JAC fut le manque de formation politique. On n'a pas formé des citoyens, mais des jeunes, d'un point de vue personnel, culturel, professionnel, social, mais non politique ; on pensait que le lien avec la politique diviserait les organisations, et on tenait à ce moment pour acquis que la politique allait de pair avec le communisme, qui était vu alors comme diabolique. La différence avec les mouvements actuels est que la priorité maintenant est de former des citoyens et non plus seulement des paysans (José Bové en est un exemple).

Dans les années 1968-73, il y eut une lutte interne au sein de l'Eglise, beaucoup des animateurs ayant adhéré au mouvement de libération de la jeunesse, dans la foulée de mai 68. Plusieurs des jeunes qui ont participé à la JAC ont été ensuite reconnus légitimement comme leaders syndicaux dans toute la France.

La JAC avait une préparation de culture générale de trois semaines ; pendant l'hiver étaient dispensés près de 8 à 10 cours dans toute la France. Pendant la première semaine, on privilégiait l'analyse de la famille dans la société, l'histoire, etc. La deuxième semaine était dédiée à l'organisation de la profession, avec l'idée que "personne ne peut avoir de l'influence dans son pays s'il n'est pas avant tout un bon professionnel". Pendant la troisième semaine, on traitait du thème de la commune et des organismes sectoriels. Il n'existait aucune école spécifique pour la formation de cadres dirigeants. Les personnes qui avaient des responsabilités étaient appelées les "majors de la JAC".

Après 68, la JAC s'est associée avec le mouvement ouvrier et syndicaliste pour créer un mouvement politique (social mais non socialiste), appelé Rencontre

démocratique, basé sur des valeurs de justice, de démocratie, de respect personnel, etc.

**Source :**

Fiche rédigée par Sebastián Betancourt d'après un entretien avec Médard Lebot réalisé par Fernando Rosero.

**Contact :**

Médard Lebot

Tél: +33 2 40 83 08 08

### **13. Formation de leaders familiaux en France (Droit au logement)**

En France, dans un contexte marqué par le chômage et les difficultés d'accès au logement, est né en 1998, à l'initiative d'un groupe de militants liés au Centre d'études et d'initiatives de solidarité internationales (CEDETIM), de la Fédération des associations pour le droit au logement (DAL) et de quelques militants de quartiers populaires, un programme destiné à former des cadres pour les organisations qui se battent pour le droit au logement. L'objectif était de rendre les personnes impliquées capables de manier les instruments économiques, sociaux et légaux nécessaires pour les occupations et la consolidation de l'accès au logement.

Au DAL, le niveau de base est la famille et le contexte de vie dans lequel elle évolue. C'est grâce à la réflexion et à l'analyse des problèmes qui se posent que peut s'obtenir un processus de politisation. La philosophie de la formation proposée par le DAL a donc pour principe l'échange de savoirs entre spécialistes et habitants des quartiers populaires. Elle met en avant la reconstruction des structures familiales, comme point de départ vers le renforcement des capacités au niveau d'espaces sociaux plus larges. On part du fait que chaque personne est dotée d'une certaine intelligence.

L'idée directrice est que les formés deviennent à leur tour des leaders formateurs des plus jeunes. Le seul principe est que la formation soit à long terme, sur plusieurs années, et que chaque année de nouveaux participants soient intégrés sans que les anciens soient obligés de partir. La formation s'effectue en 15 journées pendant l'été, auxquelles participent des familles entières : environ 50 adultes et 50 enfants par rencontre. Des espaces sont organisés pour la garde des enfants, pendant que les pères, mères et jeunes assistent aux ateliers et à des conférences de personnalités. Après chaque conférence - d'environ une heure - se forment des groupes de cinq personnes appuyées par un tuteur (qui en général sont des anciens étudiants), pour débattre des thèmes abordés, échanger des idées, faire des propositions. Parmi les thèmes abordés lors des réunions, on trouve aussi bien des problèmes de logement, de conflits et de violence, de drogue, d'isolement des jeunes, etc., que des problèmes généraux actuels comme la mondialisation. Il y a combinaison d'exposés théoriques de haut niveau et d'instruments pratiques d'organisation et de légalisation des terrains occupés : comment prendre la

parole en public ? comment négocier ? comment gérer la violence ?, comment gérer les conflits, maîtriser la loi, rédiger des documents, des dossiers administratifs ? etc. Les outils utilisés sont élémentaires : papiers et stylos. À la fin de chaque atelier, il y a une capitalisation des acquis. En outre, le DAL a développé des réunions pour les sans domicile fixe et différents travailleurs sociaux.

En parallèle aux rencontres familiales, le DAL a organisé des cours de formation de "leaders chercheurs culturels", producteurs actifs de connaissance, à raison d'un samedi par mois, à Arras, avec dix personnes sélectionnées parmi les participants des ateliers familiaux. Les thèmes traités pendant ces cours et les recherches postérieures mettent l'accent sur la conceptualisation de théories sociales, l'accès et le droit au logement, les politiques publiques, etc.

L'organisateur des formations est le siège national du DAL. Il existe aussi près de 50 antennes locales qui n'entretiennent pas de liens significatifs entre eux. Au total, dans toute la France, y participent près de 300 personnes, immigrants et français, avec une majorité de femmes. La participation aux formations est décidée par le comité de base de chaque DAL local.

Au niveau personnel, les résultats sont évidents, surtout en ce qui concerne l'équité entre les sexes ; l'une des participantes occupe actuellement un poste important au Conseil général du Nord ; les relations au sein même des familles ont évolué, le traitement des enfants est meilleur, il y a moins de violence familiales. Ces résultats ont été obtenus grâce à l'auto-valorisation personnelle. Ils se traduisent aussi par l'implication des gens dans la stabilisation des comités locaux.

Le financement vient de la Fondation Charles Léopold Mayer pour le progrès de l'Homme, de la Fondation Un monde pour tous, la Fondation PACT (surtout au début de l'expérience), de la Caisse d'allocations familiales et de Conseils généraux.

**Source :**

Fiche rédigée par Sebastián Betancourt d'après un entretien avec Monique Crinon et Marine Lavisse réalisé par Fernando Rosero.

**Contact :**

Monique Crinon, Coordinatrice DAL  
E-mail : [monique.crinon@wanadoo.fr](mailto:monique.crinon@wanadoo.fr)

## 14. Centres d'initiatives pour valoriser l'agriculture et le milieu rural (programme Agriculteur animateur de projets).

Cette expérience s'est développée en France pendant les années de l'après-guerre, dans un contexte de modernisation de l'agriculture. L'initiative en fut prise par un groupe d'animateurs avec l'appui du ministère de l'Agriculture de l'époque. Tout commença avec la création de centres d'animation culturelle dans des villages des différentes régions françaises, principalement les régions moins catholiques comme les départements du Sud-Est. Y firent leur apparition des "instructeurs itinérants", chargés de développer et diffuser une formation agricole de base dans le cadre des écoles rurales locales. Pendant les années 60, l'enseignement s'est orienté vers la formation de leaders, en mettant l'accent sur la gestion des tâches familiales et agricoles. Plus tard se sont formés des groupes dans différentes localités, donnant lieu à la création des Centres d'initiatives pour valoriser l'agriculture et le milieu rural (CIVAM), qui se réunirent en Fédération nationale (FNCIVAM).

Le projet consistait à former des leaders par le biais du développement de projets locaux. La première expérience fut réalisée dans quatre régions du Sud de la France. Pendant trois ans, 50 agriculteurs furent formés à travers 50 projets différents. Au niveau méthodologique, la formation s'organisait en 15 sessions de deux à trois jours, tous les deux mois, pendant 2 ans (durée de vie normale d'un projet). La mise en œuvre des projets était suivie de près par des techniciens accompagnateurs, qui étaient à la disposition des agriculteurs à tout moment. Il s'agissait de techniciens agricoles accompagnés par des représentants de l'Education nationale (à ses débuts, le projet était en effet considéré comme un programme de l'Education nationale, mais actuellement il est considéré comme un programme agricole). En outre, des réseaux furent formés entre les différents projets d'une même zone et avec d'autres pays d'Europe, dans le but de faciliter l'échange des savoirs. La pédagogie suivait les principes de l'éducation populaire : engagement entre le leader en formation et le groupe ; formation par et à l'action ; formation pluri-régionale, pouvant s'insérer dans des espaces en dehors du cadre institutionnel habituel ; formation transversale.

Les activités et les thèmes de la formation étaient les suivants : analyse et dynamique de projets ; diagnostic participatif de territoires (enquêtes, diagnostics, animations, etc.) ; ingénierie de projets ; rencontre avec des leaders européens ; exercices de présentation des plans de développement ; négociations avec divers acteurs, experts ou pas ; sessions personnelles (histoires de vies), engagement dans le projet, dans le temps ; pratiques techniques ou personnelles ouvertes, suivies par une réflexion collective ; visites d'étude d'autres projets dans d'autres pays ; préparation politique (surtout au début) : comment préparer une manifestation, etc. ; intelligence collective...

Pour les ateliers furent rédigés des brochures, des bulletins d'information, des documents sur la formation des leaders. Trois guides de formation ont également été produits : 1) *Le diagnostic du territoire au service du projet*, basé sur des analyses et diagnostics sur un territoire donné ; 2) *Analyse et*



*gestion de projets* ; et 3) *Accompagnement d'un projet pour la formation*, qui décrit les éléments essentiels de la formation.

Au sein de la première promotion, près de 50 leaders furent formés, et approximativement 35 dans la seconde, troisième et quatrième promotion. Au niveau humain, la réussite réside dans la création des liens entre l'action, l'éducation populaire et le développement émotionnel individuel et familial. Au niveau du groupe, une des grandes réussites a été la création de réseaux locaux entre les leaders paysans formés.

Au bout de 10 ans, après avoir formé trois générations de leaders paysans, l'appui financier de l'Union européenne fut suspendu, et l'expérience dut être interrompue. Cependant, le travail des leaders fut reconnu au niveau ministériel, et sanctionné par un diplôme d'"agriculteur animateur des projets" (AAP) grâce auquel beaucoup des dirigeants ont pu occuper des postes représentatifs soit à l'intérieur de la FNCIVAM, soit dans d'autres structures (collectivités locales).

**Source :**

Fiche rédigée par Sebastián Betancourt d'après un entretien avec Gilles Allaire, animateur de AAP-FNCIVAM, réalisé par Fernando Rosero.

**Contact :**

Gilles Allaire  
140, rue du Chevaleret  
73013 PARIS

## **15. Formation privée pour des paysans français (Institut de formation des cadres paysans)**

L'Institut de formation de cadres paysans (IFOCAP) a été fondé en 1959 à l'initiative d'un groupe de jeunes issu des mouvements de jeunesse chrétienne, de responsables d'organisations professionnelles agricoles et de professionnels liés aux milieux universitaire et économique. Sous la forme juridique d'une association, il est administré par des responsables agricoles et animé par un groupe de formateurs pluridisciplinaires. La formation qu'il dispense est validée par les ministères de l'Agriculture et de l'Intérieur, ce qui est plutôt rare dans le domaine de la formation des leaders au niveau mondial.

L'IFOCAP se veut une école de la pensée destinée à la formation d'hommes et de femmes de la campagne. Sa philosophie repose sur les principes fondamentaux suivants : 1) générer une rencontre entre l'expérience et le savoir, grâce à une pédagogie basée sur l'échange entre les réflexions empiriques et la pensée scientifique et intellectuelle élaborée ; 2) développer la responsabilité personnelle et communautaire, en cherchant à encourager l'aide mutuelle, l'association, la coopération et l'organisation des agriculteurs ; 3) dépasser le seul enrichissement intellectuel, la formation devant se matérialiser dans des actions concrètes. Bien qu'il s'agisse d'une initiative privée, l'IFOCAP a réussi à former depuis 1959 plusieurs générations des

leaders qui, depuis leurs espaces locaux et personnels, ont contribué à une transformation positive des conditions de vie des gens à la campagne.

L'institut offre deux types de formation : des stages et une formation "à la demande".

Les stages durent de deux jours à six semaines, sur les thèmes suivants :

- expression et communication ;
- gestion de projets et relations humaines, c'est-à-dire savoir écouter, résoudre les conflits sans perdre la bataille, contrôler le stress pour mieux vivre, organiser efficacement le temps, etc. ;
- économie et société ;
- environnement ;
- qualité de vie et santé ;
- tourisme ;
- gestion et informatique, c'est-à-dire apprendre les bases de la comptabilité, avec initiation à l'utilisation de programmes informatiques, apprendre à utiliser le Web, découvrir Internet, etc. ;
- "formation Omega" organisée en six modules d'une semaine chacun, destinés à mieux comprendre le monde actuel afin de se projeter dans le futur, en abordant par exemple le savoir-vivre et le travail en groupe, la prise de parole en public, l'analyse de la démocratie et des grands courants politiques, l'identification des lieux d'action politique au niveau européen, la promotion de la création d'entreprises agroalimentaires communautaires, la prospective sur la profession d'agriculteur au XXI<sup>e</sup> siècle, l'échange d'expériences ;
- "stage féminin", qui est organisé sur deux semaines et où, en mettant l'accent sur la question agricole paysanne, on aborde des thèmes comme la familiarisation avec les techniques de communication, la compréhension des relations humaines, les rôles de l'agriculture française et européenne, la manière de se situer dans le débat social, de devenir des acteurs de son propre développement ;
- stage de gestion, organisé sur trois semaines avec l'objectif d'améliorer la gestion de l'exploitation agricole, en traitant de thèmes comme la familiarisation avec les outils de comptabilité, les paramètres juridiques et fiscaux, l'analyse des conséquences d'un fait économique et de son impact comptable, par exemple les impôts.

La formation à la demande se fait principalement à travers des conférences et des débats. Sont enfin publiés des documents d'aide à la gestion de la production agricole et une revue intitulée *Paysans*.

La formation proposée par l'IFOCAP requiert la contribution financière des participants. Chaque stage a son prix et varie selon le statut des participants. C'est ainsi que pour les personnes qui ne perçoivent pas de salaire fixe, le prix varie entre 230 et 763 euros, et pour les personnes qui perçoivent un salaire, les prix vont de 763 à 1221 euros. Cependant, l'IFOCAP précise qu'en cas de difficultés économiques, une autre solution de financement peut être trouvée.

**Source :**

Fiche rédigée par Sebastián Betancourt d'après des informations récoltées sur le Web et par le biais de conférences téléphoniques.

**Contact :**  
Institut de Formation de Cadres Paysans (IFOCAP)  
Marie-Claude Mauraisin  
E-mail : [ifocap@ifocap.fr](mailto:ifocap@ifocap.fr)

## **16. Formation des nouveaux leaders sociaux dans le milieu rural hollandais (Écoles populaires de Hollande)**

Au moment où, dans les années 30, la Hollande fut touchée par les années de dépression, un groupe de femmes et d'hommes préoccupés par le taux élevé du chômage, l'isolement et la dévalorisation du milieu rural et la situation critique des petits producteurs agricoles et travailleurs ruraux (sans terre) décidèrent de créer les Écoles populaires de Hollande. Ces écoles étaient inspirées d'expériences menées au Danemark, où le philosophe Grundtvig avait promu des "Écoles pour la vie" visant à renforcer le sens communautaire. La première École populaire indépendante vit le jour en 1932 dans une province du Nord de la Hollande. Les objectifs affichés étaient de parvenir à une émancipation des groupes sociaux exclus et de construire une société plus digne et juste, à travers la création de communautés temporaires (entre 6 semaines et 6 mois) où des personnes de différentes strates sociales et aux préoccupations diverses puissent vivre, travailler et apprendre ensemble pendant plusieurs semaines. Le fil conducteur des rencontres était la recherche de référents communs qui permettent une action collective visant à un changement social. Il s'agissait de renforcer la conscience sociale des participants en créant une responsabilité aussi bien vis-à-vis de l'entourage physique et social de chacun que de la société en général.

À partir de cette première expérience, les Écoles populaires se sont répandues rapidement. Au bout de 20 ans, elles étaient établies dans 11 provinces hollandaises. À cette époque le gouvernement avait accepté de subventionner le travail éducatif, sans que son intervention ne signifie une transformation de la philosophie initiale. Au fil des années, les écoles sont devenues une "plateforme libre", un espace indépendant, sans restrictions, pour la convergence de formes de pensée anciennes et nouvelles, où il s'agissait de "former pour le changement".

Le projet de formation tourne autour du groupe social lui-même et de sa propre expérience, avec cinq éléments clés de travail, qui ne sont pas des phases standardisées d'un processus, mais des points d'entrée possibles qui s'articulent entre eux en fonction des caractéristiques du groupe, de ses capacités et de ses demandes :

a) Capacités personnelles : réflexion sur soi-même (que veux-je faire, vision personnelle de soi, subconscient, normes, valeurs), renforcement des capacités (modérateur, résolution des conflits, analyse, stratégie, dialogue), confiance en soi, respect, ouverture, créer et maintenir de bonnes relations, qualité de communication, construire des ponts, prendre des risques, aimer ce que l'on fait, mettre en pratique ses principes.

b) Modèles mentaux : comment on conçoit le monde, quels sont ses présupposés et ceux des autres, utilisation d'instruments comme la recherche, le dialogue, le questionnement et la confrontation.

c) Vision commune : dans quel monde voulons-nous vivre, quel futur voulons-nous pour la prochaine génération, impliquer tous les intéressés ; la vision est un guide et le futur peut s'en inspirer, si elle motive nos activités présentes et les projette vers le changement.

d) Penser par systèmes : garder à l'esprit une vision globale, la situation de son propre problème dans ce contexte général, les interrelations entre les différents problèmes et les répercussions des parties sur le tout.

e) Perspectives d'action : définir dans le temps les étapes possibles, les contributions des différents participants et les formes d'organisation appropriées.

Pendant la période de reconstruction de l'après-guerre (1953-1984), le besoin se faisait sentir de renouveler la société rurale, d'où la nécessité de nouveaux leaders paysan-ne-s préparé-e-s à affronter les défis économiques propres aux sociétés "modernes". C'est dans ce contexte que fut initié un programme de cours de 4 semaines pour 25 jeunes, hommes et femmes originaires du monde rural. Du point de vue de la méthodologie, il s'agissait d'une formation en internat, avec l'idée que la distance par rapport à la vie quotidienne est une condition pour pouvoir regarder au fond de soi-même, réfléchir et apprendre. Afin de prendre conscience du développement de la société et d'aider à l'acquisition d'une position personnelle, qui permette de guider l'action vers des changements positifs, différents programmes et propositions politiques étaient abordés, dans un esprit d'interaction entre participants, conférenciers, spécialistes, scientifiques et formateurs, tous engagés dans le secteur agricole et connaisseurs du quotidien rural. Ce programme a fonctionné pendant 30 ans (une fois par an dans différentes écoles dans tout le pays), sur des thématiques adaptées à l'actualité. Beaucoup des leaders aujourd'hui actifs aux niveaux local, régional ou national ont été des élèves des Ecoles populaires.

Il y eut d'autres expériences significatives comme le "Programme paysans et écologistes à la recherche de collaboration" (1960-70), ou encore le débat organisé en 1998 par les habitants du Noord-Holland sur le thème "Notre milieu rural, quel futur nous attend en 2030 ?", avec l'objectif d'analyser les conditions de développement de la ruralité. Cette initiative ne s'est pas faite sous la forme traditionnelle d'une École Populaire, étant donné que vers la fin des années 80, en conséquence de la libéralisation de l'éducation et de la restriction des subventions d'État, les Ecoles populaires ont fusionné avec d'autres centres de formation et ont changé de nom. Il est dommage que ces dernières années, le marché de l'éducation ayant été presque entièrement privatisé, les entreprises ont profité du renom des Ecoles populaires pour ouvrir des instituts "élitistes" dont la qualité d'éducation est moindre, et à des coûts prohibitifs.

**Source :**

Fiche rédigée par Sebastián Betancourt et Fernando Rosero d'après un exposé de Marriet Pronk au Forum social mondial 2001, et d'après un entretien avec M. Pronk réalisé par Fernando Rosero en octobre 2001.

**Contact :**

Marriet Pronk  
VHS Bergen  
Postbus 94  
1860 AB Bergen, Hollande  
E-mail : [info@ahs.nl](mailto:info@ahs.nl)

## 17. Réseaux de soutien pour la formation et le changement en Tanzanie (MVIWATA)

En conséquence des nouvelles politiques de coopération internationale et du désengagement de l'État en Tanzanie, de nouvelles organisations d'agriculteurs virent le jour avec l'objectif de constituer une alternative viable pour l'auto-développement du milieu rural. En 1992, l'Université de Sokoie organisa une série d'ateliers de formation réunissant des leaders paysans de différentes régions du pays, donnant ainsi naissance à *Mtandao wa Vikundi Vya Wakulima* Tanzanie (MVIWATA), ce qui en langue swahili signifie "réseau des agriculteurs de Tanzanie". Les motivations principales de la création du réseau étaient : l'absence d'un organisme qui représente les intérêts des paysans ; le manque des marchés efficaces ; le manque d'organismes prestataires de services pour les paysans (crédit, formation, etc.) ; l'absence de participation des paysans dans les processus de développement. MVIWATA s'est constitué en ONG en septembre 1995. Il compte plus de 3000 groupes d'agriculteurs et près de 75 réseaux locaux, répartis dans 16 régions tanzaniennes. Chaque réseau est composé de 5 à 15 groupes de paysans affiliés, et les groupes varient de 5 à 200 membres. Soit près de 25.000 paysans actifs. MVIWATA offre la possibilité de s'engager dans le réseau à titre individuel en payant une contribution modique. Au niveau formel, l'organisation est constituée par un Conseil de direction (composé d'agriculteurs), ainsi qu'une équipe d'évaluateurs/formateurs de l'Université pour l'agriculture et le développement de projets de Sokoine et du Collège coopératif. Les réseaux locaux constituent les cellules vives du MVIWATA et sont formés par des représentants (élus) des groupes locaux en fonction de la région et de son accessibilité. Si l'on considère que la Tanzanie est l'un des pays qui, selon un rapport de la FAO de 1999, suscite le plus de préoccupations en matière de sécurité alimentaire, et compte aussi parmi ceux qui ont une forte dette extérieure et subissent de plein fouet la baisse des prix des produits d'exportation, le travail réalisé par MVIWATA, notamment en matière de formation de réseaux communautaires, se révèle d'une très grande importance.

L'adhésion à MVIWATA peut se faire de deux manières : la première concerne des groupes d'agriculteurs identifiés dans leurs localités, et requiert le paiement d'une inscription et d'une cotisation annuelle ; la deuxième concerne des individus spécifiques ou à des organisations proposés par l'assemblée annuelle du réseau APM (cf. fiche suivante). MVIWATA fournit aux représentants de réseaux et aux membres en général les services suivants : formation, participation aux ateliers organisés sur des thèmes de leadership, banques communautaires, commercialisation, etc. ; diffusion du magazine *Pambazuko* qui contient des rapports et des conseils techniques pour les agriculteurs ; organisation et facilitation des échanges et visites entre les

agriculteurs dans et en dehors de la ville ; systématisation des expériences en relation avec les activités des agriculteurs.

Par le biais d'actions conjointes, les paysans cherchent à reprendre contrôle des pouvoirs locaux pour défendre leurs droits et intérêts, et planifier et réaliser leurs projets afin de générer des sources d'emplois et de revenus. MVITAWA fournit des services et agit comme une voix collective. Son objectif est aussi de former des leaders et des paysans engagés dans la recherche de changements pour le développement de leurs communautés, entre autres dans le domaine juridique, dans la promotion et diffusion organisationnelle, les systèmes de crédits, le marketing, la communication... En 1998 a démarré un programme de formation destiné à "sensibiliser les agriculteurs", qui regroupe les activités suivantes : identification des engagements individuels ; organisation du cycle ordinaire de formation avec trois modules de deux semaines chacun ; stages et visites de champs avec l'objectif de motiver la création d'autres réseaux. Le choix des participants aux journées de formation se fait avec les réseaux locaux, sous la supervision des agriculteurs.

En 1998, MVITAWA a organisé un cycle de six semaines de formation pour 20 agriculteurs, hommes et femmes originaires de différentes régions du pays. Les thèmes principaux étaient : le leadership et la gestion (facteurs qui caractérisent les problèmes de leadership, bonne gouvernance, responsabilités liés au leadership, qualités des bons leaders, constitution, styles de leadership, processus de prise de décision, etc.) ; la communication (importance de renforcer les réseaux au niveau local, échange d'expériences entre élèves sur le fonctionnement des réseaux et leurs relations avec d'autres groupes et réseaux locaux) ; la création et la gestion d'une petite activité économique (comptabilité, direction de petits projets économiques, crédit, politiques commerciales, gestion financière, etc.). La méthodologie était centrée sur l'apprentissage à travers des visites au champ dans le réseau local du centre, et la transmission d'expériences, de réflexions et d'actions issues des agriculteurs eux-mêmes. Ceci afin de créer une atmosphère d'engagement, de créativité et de flexibilité pendant le processus de formation. Les moyens utilisés étaient des groupes de discussion (avec brochures, vidéos, lectures, etc.) et des visites au champ ; à la fin, trois participants ont été sélectionnés pour réaliser la documentation des activités de l'atelier.

MVITAWA n'est pas lié aux seuls groupes d'agriculteurs familiaux, mais maintient aussi des relations avec d'autres acteurs nationaux et internationaux : ONG locales, organismes gouvernementaux locaux, APM-Afrique (UPAFA), etc. Le financement de l'organisation se fait par les contributions des organisations associées au réseau et d'ONG internationales, l'autofinancement par le biais des groupes locaux et réseaux régionaux, et enfin par la contribution individuelle des membres au niveau national. Au niveau international, MVIWATA a participé à différentes conférences tout en ayant des échanges occasionnels avec des organisations de pays voisins, d'Amérique latine et d'Europe.

L'impact de MVIWATA sur l'administration locale est palpable dans la coopération que les leaders des groupes locaux entretiennent avec quelques instances gouvernementales du district. Quelques-uns essaient aussi d'être élus dans des conseils locaux.

**Source :**

Fiche rédigée par Sebastián Betancourt d'après une information envoyée par Alli Guilla, responsable du programme de formation de MVIWATA, et d'après son exposé au Forum Social Mondial 2001.

**Contact :**

MVIWATA. P. O. Box 3220. Morogoro. Tanzania

Alli Guilla

E-mail : [alligilla@yahoo.co.uk](mailto:alligilla@yahoo.co.uk)

## 18. Université ouverte pour les leaders paysans (Université paysanne africaine)

Les paysans sont très sollicités par l'État, les opérateurs économiques, les organismes privés, la coopération internationale, la Banque mondiale, etc., mais à chaque fois qu'ils participent à des forums et à des discussions et qu'ils doivent négocier, ils se prêtent aux jeux des autres et sont instrumentalisés faute de posséder eux-mêmes une vision claire. Dans un contexte de grands changements dans la vie sociale, économique et politique (ajustement structurel, libéralisation, privatisation, faible appui de l'État à l'agriculture et aux petits producteurs), comment faire pour que les leaders paysans acquièrent les outils nécessaires pour pouvoir négocier ? C'est à partir de ce questionnement que le réseau APM Afrique, avec quelques ONG, a initié en 1994 la création de l'Université paysanne africaine (UPAFA), dont l'objectif est de former des paysans de haut niveau afin qu'ils élaborent des projets stratégiques à long terme pour le développement de leurs communautés rurales, tout en répondant aux nouveaux défis.

L'UPAFA offre deux types de formation, une courte et une longue. Commencé en février 2001, le premier cycle consiste en une formation internationale en 6 modules et sur 2 ans. Il compte actuellement 25 participants de 12 pays africains (3 d'Afrique de l'Est et du Sud, 2 d'Afrique centrale et 7 d'Afrique de l'Ouest). Dans le premier module, on étudie l'histoire et l'évolution de l'agriculture africaine depuis la période pré-coloniale jusqu'aux crises actuelles. Dans le second, on traite essentiellement des transformations économiques dans le domaine agricole, ce qui permet de comprendre la mondialisation, les accords avec l'Union européenne, l'OMC, les règles du marché agricole, etc. Dans le troisième module sont élaborés des outils de planification stratégique. Les modules suivants visent à travailler sur la programmation de négociations jusqu'à réussir à profiler un projet stratégique. Il s'agit d'une formation par alternance, c'est-à-dire que les modules sont organisés par intervalle, ce qui permet de passer de l'enseignement théorique au travail pratique sur le terrain. On part des expériences comme une source essentielle pour comprendre les concepts. Il s'agit d'un apprentissage de type itinérant, chaque module étant organisé dans un pays différent : Sénégal, puis Cameroun, puis Bénin, etc. Parmi les outils pédagogiques : vidéos, travail en groupe, exposés des formateurs, visites au champ, tutorat et suivi de chaque étudiant. La formation se fait en français et en anglais, avec un système de traduction simultanée pendant les ateliers, la

plupart des formateurs étant bilingues. Les textes de travail sont aussi dans les deux langues.

L'UPAFA est destinée exclusivement à des leaders d'organisations paysannes. Ce sont les organisations elles-mêmes qui proposent des candidats sur la base des critères définis par l'UPAFA : être leader dans une organisation paysanne ; avoir été envoyé par son organisation, en établissant un contrat tripartite entre les leaders, l'UPAFA et l'organisation ; savoir lire et écrire en français et/ou anglais ; être titulaire d'un baccalauréat.

En ce qui concerne le financement, l'organisation doit couvrir une partie de la formation et aider l'UPAFA à obtenir des bourses. En échange de leur formation, les étudiants doivent fournir un travail communautaire. La question financière reste l'une des principales difficultés. Pour la première année, seule une subvention limitée de la Coopération française a été obtenue, insuffisante si l'on prend en compte la rémunération des formateurs, le matériel d'études, les traductions, la logistique, etc. Un financement de l'Union européenne est toutefois attendu.

Il est trop tôt pour faire un bilan de cette expérience, mais d'ores et déjà quelques participants de Côte d'Ivoire sont entrés, sous les auspices de l'UPAFA, dans un processus de négociation avec la Banque mondiale et leur gouvernement. Un projet de formation des formateurs est en préparation, pour substituer des formateurs africains aux formateurs européens.

Malgré les obstacles économiques, l'UPAFA constitue un premier pas historique pour l'Afrique en matière de formation de leaders paysans. Il s'agit d'organiser les petits paysans afin d'éviter leur disparition face à la tendance actuelle de globalisation des marchés. L'expérience, par son caractère itinérant et bilingue, a déjà réussi à rompre les barrières territoriales et intellectuelles.

**Source :**

Fiche rédigée par Sebastián Betancourt d'après un entretien avec Jeanot Minla, membre fondateur de l'UPAFA, secrétaire du réseau APM-Afrique, réalisé par Alberto Carrillo à Valence, Espagne, en mai 2001.

**Contact :**

Jeanot Mila Mfou'ou  
Secrétaire exécutif  
B.P: 10008 Yaoundé - Cameroun  
Fax : (237) 20.55.20  
E-mail : [apm@camnet.cm](mailto:apm@camnet.cm)



## 19. Projet de formation de jeunes leaders paysans au Cameroun (Chaîne de solidarité et d'appui des actions de développement durable)

En 1960, avec l'appui de missionnaires et de quelques ONG, les paysans du Cameroun commencèrent à former de nouveaux groupes afin de travailler ensemble. Pendant les années 80, avec l'arrivée de la "démocratie" et le retrait de l'État, ces groupes de paysans se consolidèrent dans des fédérations qui, après s'être débarrassées de quelques problèmes internes (manque de formation des leaders, égoïsmes, incompréhensions philosophiques, etc.) créèrent la Concertation nationale des organisations paysannes du Cameroun (CNOPC), un espace destiné à faciliter l'élaboration de stratégies collectives et le dialogue dans les négociations avec le gouvernement et avec les organismes donateurs. La Chaîne de solidarité et d'appui des actions de développement durable (CHASAADD-M), basé à 20 kilomètres de Yaoundé, capitale du Cameroun, est membre fondateur de la CNOPC.

En 1991, la CHASAADD-M a lancé un processus de formation de jeunes leaders paysans à l'initiative d'Elizabeth Atangana, en impulsant la création de l'association appelée Centre de formation d'innovations agricoles, de technologies adaptées et de coopération pour le développement (CENAT-Coopération). Les objectifs de la Chaîne de solidarité sont d'assurer un maintien de la paysannerie, d'éviter l'exode rural, de renforcer les capacités des jeunes afin qu'ils soient capables de promouvoir le développement de leurs localités, de créer des emplois dans les zones rurales, etc. Au Cameroun, la libéralisation et le démantèlement de l'État ont créé des conditions favorables à l'émergence d'une "formation informelle", donnant lieu à des initiatives privées comme celle de la CHASAADD-M. L'objectif était de disposer, au sein d'une province centrale du Cameroun, d'un outil qui facilite le développement intégral des personnes, en assurant la recherche participative de solutions destinées à améliorer significativement les conditions de vie dans le milieu rural.

Les processus de formation des leaders qui s'étaient développés de façon informelle au Cameroun depuis 1980 étaient destinés exclusivement au renforcement organisationnel et structurel des groupes paysans. La formation proposée, au contraire, se veut destinée à des acteurs sociaux multiples (jeunes en rupture sociale et scolaire, agriculteurs, leaders et responsables d'organisations paysannes de base). Elle inclut ainsi trois sous-programmes : 1) *formation et réhabilitation des jeunes en rupture sociale*, dont l'objectif est de renforcer les capacités techniques, morales et économiques des jeunes avec des carences scolaires, garçons et filles de 15 à 20 ans, grâce à un modèle de formation par alternance, conjuguant la théorie avec la pratique. Les jeunes reçoivent des éléments pour construire leurs propres connaissances et devenir capables de développer des actions au bénéfice de la communauté. Suit alors une étape de formation continue organisée sur 12 mois (6 mois de formation en classes, 2 mois de pratique sur le terrain, 2 mois au sein de leurs propres familles avec un suivi du centre, et encore 2 mois de formation théorique) ; 2) *formation itinérante*, dont l'objectif est de répondre aux besoins de formation *in situ*, particulièrement pour les jeunes femmes, ce qui permet de maintenir l'équilibre entre la production et les activités d'apprentissage. Ce type de formation a pour objectif de réduire les coûts et d'atteindre un grand nombre

de personnes au sein de leurs propres localités ; 3) *alphabétisation et formation aux nouvelles technologies*, destiné à des jeunes capables d'appuyer les leaders paysans dans la maîtrise de l'informatique et de la communication.

En septembre 2000, un nouveau cycle de formation a été initié par la CHASAADD-M, avec les mêmes programmes, dans les zones de forêt humide tropicale du Centre, Sud et Sud-Ouest du Cameroun, des régions riches en biodiversité. On commence par identifier les besoins des jeunes localement, puis on définit les thèmes à aborder (communication, droit financier, économie agraire, droit, gestion durable du sol, gestion agraire, méthodes de production, principes de respect de la santé humaine, etc.), et enfin on sélectionne les méthodes et outils pédagogiques, en favorisant les outils participatifs c'est-à-dire grâce auxquels "la formation est construite avec les participants à partir d'éléments et expériences concrètes, en utilisant des images, des voyages d'échange, des visites au champ, etc.". L'expérience débuta avec 15 jeunes, la présence de filles restant malheureusement très réduite, du fait du choix des parents.

La CHASAADD-M entretient des relations de réciprocité et de complémentarité avec les mouvements sociaux, à l'intérieur et à l'extérieur du Cameroun. Diverses instances ont été créées pour permettre la participation des paysans. Les difficultés auxquelles elle doit faire face sont diverses : les élèves ont des problèmes pour s'acquitter de la petite contribution demandée par l'institution, on constate une résistance des pères de famille à engager leurs enfants dans une éducation informelle (le baccalauréat reconnu par l'Etat restant le canon éducatif), il n'y a plus d'appui financier extérieur (au début c'était la Coopération suisse qui finançait l'initiative), le corps d'enseignants est instable (jusqu'à présent, le travail a été effectué par des formateurs à la retraite et volontaires).

Cependant, les résultats obtenus sont satisfaisants, à deux niveaux : au niveau de l'organisation paysanne, la formation de leaders, hommes et femmes, capables de diriger les organisations ; au niveau de la CHASAADD-M, les jeunes formés se considèrent déjà comme des leaders, ont intériorisé leur responsabilité quant aux changements positifs qu'ils pourront provoquer dans leurs localités et se projettent dans l'avenir, et souhaitent poursuivre une formation supérieure dans le cadre de l'Université paysanne africaine (cf. fiche précédente).

**Source :**

Fiche rédigée par Sebastián Betancourt d'après un entretien avec Elizabeth Antagana, présidente de la CNOPC et directrice de la CHASSAD-M, réalisé par Alberto Carrillo à Valence, Espagne, en mai 2001, et d'après des informations obtenues par e-mail et téléphone.

**Contact :**

Elizabeth ATANGANA  
CHASAADD-M / CENAT-COOPÉRATION  
BP 7445 Yaoundé, Cameroun  
Fax : 00 237 23 41 90

# Notes

- (1) Entretien avec Médard Lebot et Pierre Vuarin, Paris, 8 octobre 2001.
- (2) Cf. <http://www.hrec.org>
- (3) María Clara Eguiguren et Dara Cisneros, Rapport de l'atelier "Genre et leadership", Projet Formation des leaders sociaux, IEE-FPH, février 2003.
- (4) *Ibid.*
- (5) María Clara Eguiguren et Dara Cisneros, Rapport de l'atelier "Organisations paysannes et indigènes", Projet FLS, IEE-FPH, Quito, février 2003.
- (6) María Clara Eguiguren et Dara Cisneros, Rapport de l'atelier "Genre et leadership".
- (7) La généralisation des migrations des pays du Sud vers ceux du Nord suscite de nouveaux défis dans les pays d'accueil, mais aussi dans les pays d'origine, y compris pour les familles dont sont issus les migrants. L'un d'eux est l'absence du père et son impact dans l'univers familial, particulièrement sur la formation des fils. Mais il est également intéressant d'observer comment les femmes des émigrés exercent leur autorité sur le foyer, en reproduisant les comportements des pères de famille.
- (8) Lors des élections municipales de mai 2000 en Equateur, deux étudiants de l'Ecole de gestion de l'UPSQ ont été élus maires des communes de Guamote et Suscal, petits cantons des Andes équatoriennes. A l'évidence, ces personnes pouvaient compter sur un tissu social local accumulé depuis plusieurs années, ce qui leur a permis de capter les votes de villages majoritairement indigènes. Cependant, leur participation à l'UPSQ leur a donné un prestige social et politique et les a doté d'instruments pour la planification et le développement local.
- (9) Le processus équatorien illustre bien cette tendance. Voir Rosero Garcés, Vela et Reyes, 2000.

## Bibliographie

- Alvarez, Sonia, Dagnino, Evelina et Escobar, Arturo, *Culture of politics, politics of culture. Revisioning Latin American Social Movements*, Westview Press, Boulder, 1998.
- Arango, Luz Gabriela, León, Magdalena et Viveros Mara (eds.), *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*, Ediciones Uniandes, Santa Fé de Bogotá, 1995.
- Boisier, Sergio, *Teorías y metáforas sobre desarrollo territorial*, CEPAL, Santiago de Chile, 1999.
- Bové, José et Dufour, François, *le Monde n'est pas une marchandise. Des paysans contre la malbouffe*, La Découverte, Paris, 2000.
- Blanco, Juan Antonio, *Tercer milenio. Una visión alternativa de la póstmodernidad*, SEAN, La Havane, 1996
- Bourdieu, Pierre, *Le sens pratique*, Minuit, Paris, 1980.
- Bourdieu, Pierre et Wacquant, Loïc, *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Seuil, Paris, 1992.
- Calame, Pierre, *Repenser la gestion de nos sociétés. Dix principes pour la gouvernance du local au global*, Cahier de propositions n°5, éditions Charles Léopold Mayer, Paris, 2003.
- Cisneros, Dara et Luger, Anton, *Aprendiendo de nuestra experiencia*, Abya Yala, Quito, 2003
- De Zutter, Pierre, *Des histoires, des savoirs et des hommes. L'expérience est un capital - Réflexions sur la capitalisation d'expériences*, Ed. C.L. Mayer, Paris, 1994.
- Freire, Paulo, *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*, Editora UNESP, São Paulo, 2000.
- Gadotti, Moacir, "Presentación a la edición brasileña de Ciudadanía Planetaria", in *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*, Instituto Paulo Freire/Cortez Editora, São Paulo, 1999.
- [GEM] Global Excellence in Management, GEM Initiative Case Western Reserve University, *Appreciative Inquiry in Action. A Practitioners manual*, Washington, 2001.
- Gohn, María da Gloria, *Mídia, Tercero Setor e MST. Impactos sobre o futuro das cidades e do campo*, Editora Vozes, Petrópolis, 2000.
- Gohn, María da Gloria. *Movimientos sociales y educación*, Contribution à l'atelier "Formation des leaders sociaux", Forum social mondial, Porto Alegre, janvier 2001.
- Graciani, María Stela S. *Pedagogia social de rua*, Instituto Paulo Freire/Cortez Editora, São Paulo, 1999.
- Gutiérrez, Francisco et Cruz, Prado, *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*, Instituto Paulo Freire/Cortez Editora, São Paulo, 1999.
- Hock, Dee, "The Art of Chaordic Leadership", in *Leader to leader*, n°15, Hiver 2000
- Matura, Humberto, *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el Patriarcado a la Democracia*, Instituto de terapia cognitiva, Santiago de Chile, 1993.
- Matura, Humberto, *Transformación en la convivencia*, Dolmen Ensayo, Santiago de Chile, 1999

- Mauss, Marcel, "Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques", in *Sociologie et Anthropologie*, PUF, Paris, 1997.
- Neveu, Erik, *Sociologie des mouvements sociaux*, La Découverte, Paris, 1996
- Pierce, Steven D., "La superación del sistema social: el crucial papel del liderazgo. Una aproximación conceptual", in *Liderazgo integrador*, Fundación Esquel, Quito, 2002.
- Putnam, Robert, *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton University Press, Princeton, 1993
- Ritchie, Mark. *Notas sobre la globalización de los movimientos sociales*, TS.
- Robledo, Angela Inés, *Etica: masculinidades y feminidades*, CES-GMD, Universidad Nacional de Colombia, Santa Fé de Bogotá, 2000
- Rosero Garcés, Fernando, *Iniciativas locales: experiencias y desafíos*, VNU-Abya Yala, Quito, 1997.
- Rosero Garcés, Rocío, Pilar Vela, María et Reyes, Ariadna, *De las demandas a los derechos. Las mujeres en la Constitución de 1998*, Forum national permanent de la femme équatorienne/CONAMU/Ambassade royale des Pays-Bas/AH Editions, Quito, 2000.
- Schiller, Marjorie, Mah Holland, Bea et Riley, Deanna, *Appreciative Leaders. In the Eye of the Beholder*, Taos Institute, Chagrin falls, 2001.
- Toffler, Alvin, *Le choc du futur*, Gallimard, Paris, 1987.
- Toffler, Alvin, *La troisième vague*, Gallimard, Paris, 1988
- Touraine, Alain, *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*, Fayard, Paris 1997.
- Touraine, Alain, *Comment sortir du libéralisme ?*, Fayard, Paris, 1998.
- Valdés, Teresa et Olavarría, José (eds.), *Masculinidades: Poder y crisis*, ISIS/FLACSO-Chile, Santiago de Chile, 1997
- Weber, Max, *Le savant et le politique*, La Découverte, Paris, 2003.

# Le réseau APM mondial

Le réseau APM (Agricultures Paysannes, Alimentation et Mondialisation) tire son origine d'une part de contacts et d'initiatives communes développés dès le début des années 80 par des individus de plusieurs pays travaillant sur les questions agricoles et qui s'intéressaient aux enjeux internationaux, grâce auxquelles différentes ONG et organisations paysannes ont été amenées à établir des liens et à travailler ensemble, et d'autre part des partenariats noués dans de nombreux pays par la Fondation pour le Progrès de l'Homme (FPH) entre 1984 et 1988 grâce aux projets qu'elle y soutenait.

Avec la création en 1988 de son programme "Agricultures Paysannes et Modernisation", devenu en 1995 "Agricultures Paysannes, Sociétés et Mondialisation", la FPH a ensuite commencé à appuyer la création de réseaux continentaux associant responsables paysans, animateurs d'Organisation non gouvernementales (ONG), chercheurs et quelquefois responsables politiques : le Réseau Interaméricain Agricultures et Démocratie (RIAD), le Réseau Agricultures Paysannes et Modernisation Afrique, le Forum des agricultures dans les Pays d'Europe Centrale et Orientale, le réseau rural Balkans ou le programme sino-européen sur l'agriculture... Ces réseaux ont également été soutenus par toutes sortes de partenaires (ONG, Organisations paysannes, équipes de recherche...), qui ont trouvé un intérêt stratégique à l'existence de tels espaces d'échanges et de travail thématiques à un niveau international.

## Un réseau dans quatre continents mobilisé sur des thèmes stratégiques

Dans la réflexion et dans l'action, sur des questions locales et internationales, un réseau mondial de confiance, d'échanges, de montage de projets et d'élaboration de propositions a donc pu se renforcer progressivement à partir de 1993. Ses activités se concentrent sur de grands thèmes identifiés par les partenaires impliqués et se caractérise par plusieurs niveaux d'intervention :

- **la collecte et la valorisation d'expériences locales, nationales ou internationales**, et des ateliers d'échanges entre les porteurs de ces expériences au niveau national ou international.

- **la formulation d'analyses s'appuyant sur ces expériences et sur d'autres contributions de chercheurs ou de militants**, participant à la constitution d'une véritable intelligence collective au niveau international. Ceci a été utile pour dénouer et comprendre la situation de filières de production en Afrique (coton, riz ou cacao).

- **l'élaboration de stratégie collectives** pour mieux aborder, dans le cadre de la mondialisation, certaines échéances nationales ou internationales. Cela a été le cas dans de nombreux pays concernant tout aussi bien les réformes foncières, les questions des organisations paysannes (Tanzanie, Tchad, Bénin, Mercosur...), d'intégration régionale (Alena, Mercosur, Union Européenne), mais aussi les questions des OGM et de la préservation de la biodiversité. Au niveau mondial, des échéances comme le sommet de l'alimentation à Rome en 1996, ou celui de l'OMC à Seattle en 1999, celui sur la souveraineté alimentaire

à La Havane en 2001 ou encore le Forum Social Mondial de Porto Alegre en 2001 et 2002, ont été préparées collectivement par le réseau, avec un impact certain.

- **le lancement de débats au niveau national ou international**: sur les OGM (Uruguay, Mexique, Chine, Albanie..), sur le droit des peuples à se nourrir (en Amérique latine, en Afrique, lors du Forum mondial de l'alimentation en 1996), sur le rôle des agricultures familiales (au Vietnam, en Chine, dans les anciens pays socialistes, en Amérique latine), sur la refondation des Etats (Equateur et pays andins) ou la nécessité d'une autre gouvernance mondiale (débat sur l'OMC en particulier), sur la nécessaire régulation des marchés, sur les processus d'intégration (Mercosur, Alena, Union Européenne), sur le développement durable (Europe en particulier).

- **la participation à la formation de leaders sociaux** ou de responsables politiques pour qu'ils puissent faire face à des situations nationales et internationales nouvelles, liées aux effets de la globalisation. Des leaders d'organisations paysannes ou indigènes ou d'ONG ont ainsi pu jouer un rôle important dans les débats publics et les négociations sociales ou dans la conduite des mouvements sociaux, aussi bien au niveau local qu'au niveau global.

- **la formulation de propositions locales, nationales ou internationales**, à l'occasion de sommets officiels (convention sur la sécurité alimentaire, propositions citoyennes pour l'OMC) ou en lien avec différentes initiatives de la société civile internationale (Forum Social Mondial, Alliance pour un monde responsable, pluriel et solidaire). Le réseau APM Mondial a élaboré et validé une dizaine de cahiers de propositions, au niveau mondial sur différents sujets: sols, réformes agraires, droit des peuples à se nourrir et à assurer leur souveraineté alimentaire, nutrition et politiques alimentaires, agriculture durable, OGM, brevetabilité du vivant, pêche, OMC et agriculture, formation des leaders sociaux.

- **la création de nouveaux acteurs collectifs locaux ou internationaux**, que ce soient de nouvelles organisations paysannes nationales ou régionales, des ONG, une Université Paysanne Africaine pour les leaders paysans de toute le continent (UPAFA), d'un centre de formation des leaders sociaux dans le Mercosur (CEFODIR)...

- **le montage de nouveaux projets** ayant une dimension souvent internationale et qui tendent à renforcer les acteurs de la société civile dans leur capacité à changer les sociétés : observatoire de l'OMC, programme de recherche-action-formation entre l'Afrique, l'Amérique latine et l'Asie centré sur les organisation paysannes, instrument de veille francophone sur les OGM (Inf'OGM), un journal mondial "Terre Citoyenne" édité en plusieurs langues.

### **Un fonctionnement souple**

Ce réseau mondial s'appuie sur des réseaux continentaux comme en Afrique ou dans les Amériques, mais aussi sur des ONG, organisations paysannes, de pêcheurs, équipes ou centres de recherche qui participent directement aux activités communes du réseau au niveau international. Par ailleurs, c'est avant

tout autour de projets, de programmes de travail communs associant une partie des partenaires que la dynamique collective se crée.

Les partenaires de ce réseau mondial n'ont pas voulu jusqu'à maintenant se doter d'une forme de coordination mondiale. Une partie de l'animation est assumée néanmoins par l'équipe du programme APM de la Fondation Charles Léopold Mayer, mais également par les réseaux continentaux et les ONG les plus impliquées au niveau international. Les réunions de coordination, continentales ou mondiales, servent de lieux de mutualisation de l'information et des calendriers, de lancement d'initiatives communes dans les différents domaines d'intervention du réseau.

*Pour en savoir plus :*

<http://www.apm-monde.com>

**Contacts en Europe :**

FPH (France) : Pierre Vuarin <pvuarin@fph.fr>

CERAI (Espagne) : Pascual Moreno <cerai@nexo.net>

Farmers' World Network (Grande-Bretagne) : Adrian Friggens  
<fwn@fwn.org.uk>

Réseau Interbalkanique, CER (Albanie) : Adrian Civici <adrian@albmail.com>

**Contact aux Etats-Unis :**

Institut d'agriculture et d'échanges commerciaux (IATP) : Mark Ritchie  
<mritchie@iatp.org>

**Contacts en Amérique latine :**

IBASE (Brésil) : Francisco Menezes <chico@ibase.br>

Réseau Interaméricain Agricultures et Démocratie RIAD (Amériques) : Juan Pablo Munioz <tnuova@uio.satnet.net>

**Contacts en Asie :**

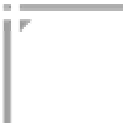
Réseau agricultures paysannes et alimentation (Chine) : Chen Yue Guang  
<omni@public.bta.net.cn>

Réseau Agricultures Paysannes (Vietnam) : Dao The Tuan <dtuan@fpt.vn>

**Contact en Afrique :**

Réseau APM Afrique : Jeanot Minla M'fou <apm@camnet.cm>





# L'Alliance pour un monde responsable pluriel et solidaire

Agir collectivement pour contribuer à des transformations répondant aux défis du XXI<sup>ème</sup> siècle.

Depuis la fin des années 1980, de nombreuses initiatives dans différentes régions du monde, issues des milieux les plus variés, contribuent à la mise en mouvement de divers acteurs sociaux afin d'organiser un vaste processus mondial, susceptible de participer à la recherche de valeurs, de propositions et de règles pour surmonter les nouveaux défis auxquels fait face l'humanité.

Au début des années 90, de nombreuses rencontres continentales, thématiques et collégiales sont organisées. Ce processus aboutit en 1993 à la rédaction de la *Plate-forme pour un monde responsable et solidaire*.

Des groupes régionaux se mettent en place, des réseaux professionnels et thématiques internationaux sur les grandes questions de notre temps se développent, l'Alliance est lancée. Elle reçoit, entre autres, l'appui financier et technique de la Fondation Charles Léopold Mayer pour le Progrès de l'Homme (FPH).

Il s'agit d'inventer de nouvelles formes d'action collective, allant de l'échelle locale jusqu'au niveau mondial, afin de peser ensemble sur l'avenir d'un monde de plus en plus complexe et interdépendant.

Le défi de l'Alliance est de favoriser l'unité dans la diversité, en proclamant la capacité de nos sociétés à comprendre et valoriser la complexité des situations, l'interdépendance des problèmes, la diversité et la légitimité des points de vue géoculturels, sociaux et professionnels.

**L'Alliance, espace d'échanges, de réflexions et de propositions, se structure autour de 3 axes principaux d'organisation :**

Les groupes locaux visent à réunir des personnes d'une commune, d'une région, d'un pays, d'un continent, à partir des réalités et des enjeux de leur société. C'est la **voie géo-culturelle**. Elle reflète la diversité des lieux et des cultures.

Les groupes d'acteurs socio-professionnels veulent susciter le dialogue et la mobilisation dans une profession, un milieu donné (jeunes, paysans, scientifiques, élus locaux ...). C'est la **voie collégiale**. Elle reflète la diversité des milieux sociaux et professionnels, leurs préoccupations et responsabilités face à la société et aux défis du monde actuel.

Les chantiers thématiques cherchent à former des groupes de réflexion sur les grandes questions qui concernent notre avenir commun (gestion durable de l'eau, intégration régionale et mondialisation, marchés financiers, art et société...). C'est la **voie thématique**. Elle reflète la diversité des défis auxquels l'Humanité est confrontée pour le XXI<sup>ème</sup> siècle. Les chantiers thématiques

sont regroupés en quatre pôles : Valeurs et Culture, Economie et Société, Gouvernance et Citoyenneté, Humanité et Biosphère.

Cherchant à tirer parti de la richesse et des expériences accumulées par ces groupes de réflexion tout en s'articulant à des dynamiques citoyennes convergentes, l'Alliance s'est donnée comme objectif d'aboutir à des propositions concrètes, collectivement élaborées. C'est ainsi qu'ont été organisées :

- **des rencontres internationales**, au sein de chaque chantier thématique et de chaque collège,
- **des Assemblées continentales simultanées** (Afrique, Amériques, Asie, Europe) et une rencontre régionale dans le monde arabe (au Liban) en juin 2001.
- une **Assemblée mondiale de Citoyens** qui s'est tenue en décembre 2001 à Lille- France, réunissant plus de 400 participants du monde entier.

L'ensemble de ces rencontres ont permis l'élaboration d'une soixantaine de *cahiers de propositions pour le XXIème siècle* et d'une *Charte des responsabilités humaines*, édités en plusieurs langues et dans différents pays.

Depuis le début de l'année 2002, l'Alliance s'engage dans un processus de diffusion et de valorisation de ces résultats. Les réseaux s'élargissent, se diversifient et leurs thèmes de travail deviennent de plus en plus transversaux. Par ailleurs, ils renforcent des liens avec les autres démarches visant à une autre mondialisation.

Pour plus d'informations, nous vous invitons à consulter **le site de l'Alliance** [www.alliance21.org](http://www.alliance21.org) qui présente en trois langues (français, anglais et espagnol) l'histoire de l'Alliance, les défis auxquels elle répond, les chantiers et les forums de discussion qu'elle accueille.

Courriel : [info@alliance21.org](mailto:info@alliance21.org)

# Les cahiers de propositions sur internet

*Tous les cahiers de propositions, qu'ils soient sous forme provisoire ou définitives, et dans toutes leurs traductions, sont disponibles sur le site internet de l'Alliance pour un monde responsable, pluriel et solidaire, à l'adresse :*

**<http://www.alliance21.org/fr/proposals>**

## **Thèmes disponibles :**

### **Valeurs, éducation, cultures, art et science**

Education et enseignants - L'éducation à une citoyenneté active et responsable - L'Alliance et les médias - L'Art et l'Identité Culturelle dans la construction d'un monde solidaire - Femmes - Actions et propositions de jeunes pour un changement social - Une diversité culturelle interculturelle à l'ère de la globalisation - Propositions du collège interreligieux - Guerres, génocides, ...face aux situations extrêmes, restaurer l'humanité dans l'humain - Penser la réforme de l'Université - Maîtrise sociale du système de production scientifique - Société de l'information, société de la connaissance: la nécessaire maîtrise sociale d'une mutation - Temps et développement soutenable

### **Economie et société**

Les transformations du monde du travail - Le mouvement syndical à l'aube du 21ème siècle - Exclusion et précarité - Entreprises et solidarité - L'exercice des responsabilités de l'entreprise - L'entreprise responsable - Production, technologie et investissement - Consommation éthique - Politique fiscale, impôt, répartition du revenu national et sécurité sociale - Finance solidaire - Sortir du dédale de la financiarisation : pour une finance au service du Bien Commun - La monnaie sociale : levier du nouveau paradigme économique - Dette et ajustement - Commerce équitable - De l'échec de l'OMC à Seattle ... aux conditions d'une gouvernance globale - Souveraineté alimentaire et négociations commerciales internationales - Le développement intégralement durable, une alternative à la globalisation néo-libérale - Politiques économiques, idéologie et dimension géo-culturelle - Femmes et économie - Economie solidaire - La santé et ses enjeux au 21ème siècle - Les défis de la pêche artisanale au 21ème siècle - L'agriculture et le développement durable - Le droit des peuples à se nourrir et à réaliser leur souveraineté alimentaire - Sécurité Alimentaire

### **Gouvernance et citoyenneté**

Les principes de la gouvernance au 21ème siècle - Le territoire, lieu des relations : vers une communauté de liens et de partage - Penser la ville de demain : la parole des habitants - Violences urbaines - Les paysans face aux défis du 21ème siècle - Les leaders sociaux au 21ème siècle : défis et propositions - Autorités locales ou animation locale - Etat et développement - Alimentation, nutrition et politiques publiques - De la conversion des industries d'armement à la recherche de la sécurité - Les militaires et la construction de la paix - Refonder la gouvernance mondiale pour répondre aux défis du 21ème siècle

## **Relations entre l'humanité et la biosphère**

Education à l'environnement : 6 propositions pour agir en citoyens -  
Propositions relatives à la question de l'eau - Sauver nos Sols pour  
Sauvegarder nos Sociétés - Forêts du Monde - Efficacité énergétique - Ecologie  
industrielle : programme pour l'évolution à long terme du système industriel -  
Société civile et OGM : quelles stratégies internationales ? - Refuser la  
privatisation du vivant et proposer des alternatives

## Les éditeurs partenaires

### **Edition en espagnol au Pérou : Centro Bartolomé de las Casas (Cusco)**

Renaud BUREAU du COLOMBIER et Camilo TORRES  
E-mail: [ccamp@apu.cbc.org.pe](mailto:ccamp@apu.cbc.org.pe)

Centro Bartolomé de las Casas  
Pampa de la Alianza 465  
Cusco - Pérou

Tel +51 84 236494  
+51 84 232544  
Fax +51 84 238255

### **Edition en portugais au Brésil : Instituto Pólis (São Paulo)**

Hamilton FARIA  
E-mail: [hfarria@polis.org.br](mailto:hfarria@polis.org.br)  
<http://www.polis.org.br>

Instituto Pólis  
Rua Araújo, 124 - Centro  
São Paulo - Sp - Brésil  
CEP 01220-020

Tel: + 55 11 3258-6121  
Fax: +55 11 3258-3260

### **Edition en arabe au Liban : Centre Culturel du Liban Sud (Beyrouth)**

Ziad MAJED  
E-mail: [zmajed@hotmail.com](mailto:zmajed@hotmail.com)

Tel: + 961 1 815 519  
Fax: + 961 1 703 630

**Edition en anglais en Inde :  
Pipal Tree (Bangalore)**

E-mail: [pipaltree@vsnl.com](mailto:pipaltree@vsnl.com)  
<http://www.allasiapac.org>

Pipal Tree  
139/7 Domlur Layout,  
Bangalore 560071 - India

Tel : +91 80 556 44 36  
Fax : +91 80 555 10 86

**Edition en chinois :  
Yanjing group (Beijing)**

GE Oliver (Haibin)  
E-mail: [ollie@mail.263.net.cn](mailto:ollie@mail.263.net.cn)

Room 521, Goldenland Bldg.  
#32 Liangmahe Road, Chaoyang District  
Beijing, P.R. China  
Postal Code 100016

Fax: +86 10 64643417