

Association de Science Régionale De Langue Française



Entre projets locaux de développement et globalisation de l'économie :
quels équilibres pour les espaces régionaux ?

FORMATION, COMPETENCES ET TERRITOIRE : ENSEIGNEMENTS DE DEUX EXPERIENCES DE FORMATION POUR LE DEVELOPPEMENT TERRITORIAL DANS LE NORDESTE DU BRÉSIL

COUDEL Emilie, TONNEAU Jean-Philippe, PIRAUX Marc
CIRAD
Montpellier
emilie.coudel@cirad.fr

Résumé :

Cette communication propose une réflexion sur la manière dont des formations peuvent contribuer au développement territorial. Les deux formations que nous proposons d'analyser ont été conçues sur le même « modèle ». Elles souhaitent développer les capacités d'adaptation des populations locales, dans des logiques d'"empowerment". Respectant la charte d'Université Paysanne, ensemble de principes pédagogiques et éthiques inspirés de Paolo Freire, elles ont été toutes deux mises en place dans des territoires du semi-aride brésilien, en lien avec des politiques de développement territorial : l'une dans le Cariri dans l'Etat de la Paraíba (Projet Unicampo), l'autre dans le territoire du Alto Sertão Pernambouco et Piauí (Formations d'Agents de Développement Durable – ADS). Comme les contextes territoriaux et la manière de faire vivre les principes initiaux ont été différents, il était intéressant de comparer les dynamiques spécifiques apparues afin de dégager des pistes de réflexion sur la contribution de formations au développement territorial. En nous appuyant sur une évaluation comparative, utilisant un diagramme multibranche, nous discutons des éléments qui déterminent la capacité de la formation à influencer les dynamiques territoriales : la diversité des acteurs, la problématisation et l'insertion de la formation dans le territoire.

Mots clés : formation, évaluation, développement territorial, Nordeste du Brésil

FORMATION, COMPETENCES ET TERRITOIRE : ENSEIGNEMENTS DE DEUX EXPERIENCES DE FORMATION POUR LE DEVELOPPEMENT TERRITORIAL DANS LE NORDESTE DU BRÉSIL

Introduction

Pour permettre aux acteurs locaux de s'insérer dans les dynamiques de développement territorial, l'empowerment (Labonte et Laverack, 2001; Vasconcelos, 2004) et le renforcement des compétences semblent essentielles. Différents dispositifs proposent d'accompagner les acteurs, certains prenant la forme de formations structurées, où un parcours pédagogique a pour objectif de construire un ensemble de compétences pour le développement territorial. La structuration nécessaire ne doit pas figer la formation. Elle doit être capable d'évoluer en fonction des besoins des acteurs du territoire. L'évolution de la formation dépend de l'identification de ses points forts et de ses limites, si possible avec les acteurs concernés au travers de méthodes de suivi-évaluation (Baptista, 2005). Cette évaluation peut se faire au sein d'une formation, pour améliorer le processus pédagogique, ou bien suite à un cycle de formation pour enrichir les cycles à venir.

Toute la difficulté d'un projet de formation destiné au développement territorial, et par conséquent de son évaluation, est de situer la formation dans ce territoire et d'envisager la manière dont les acteurs formés peuvent s'insérer dans les dynamiques de développement territorial. Quels sont les éléments qui déterminent la capacité de la formation de réellement influencer les dynamiques de développement territorial ?

Nous proposons de contribuer à cette réflexion en analysant deux formations. Toutes deux sont des expériences d'Université Paysanne, mues par un même objectif et des mêmes principes : permettre aux acteurs de la société civile (notamment aux agriculteurs) de prendre part au développement de leur région. Mais, à la fois le contexte territorial et la manière de faire vivre les principes de la formation ont été assez différents. Il est donc intéressant de comparer les dynamiques qui sont apparues et les résultats de ces deux formations en termes de développement territorial pour évaluer la méthode en tant que telle et améliorer les futurs cycles de formation.

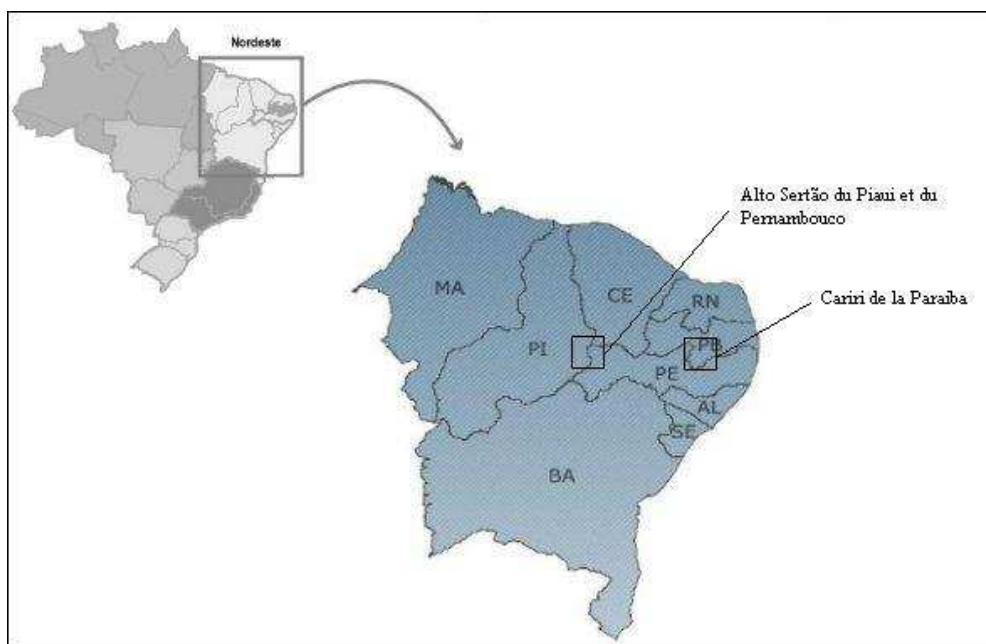
Pour permettre d'analyser la contribution de chaque formation au développement territorial, nous proposons une méthode construite autour de la mesure du capital humain, social et institutionnel. L'idée de capital induit une idée de processus, entre construction/accumulation (du domaine de la formation) et mobilisation (du domaine du projet). Cette diversité de capital et la complexité des processus obligent à recourir à de nombreux indicateurs. Pour intégrer ces nombreux indicateurs et éviter de les agréger sous la forme d'un indicateur unique, nous avons développé un diagramme multi-branche. Celui-ci permet de comparer facilement différentes expériences et donc de mieux caractériser les relations formation-territoire. A partir de cette évaluation comparative, nous terminerons avec une discussion autour des éléments semblant déterminer la capacité des formations d'influencer le développement territorial.

I. DEUX FORMATIONS POUR LE DEVELOPPEMENT TERRITORIAL

Inspirée par l'Université Paysanne Africaine (Mercoiret et al., 2001)¹, l'Université Paysanne au Brésil a été initiée fin 2002 par un groupe de chercheurs du Brésil (essentiellement du Nordeste) avec la rédaction d'une charte définissant des principes directeurs. Il s'agissait de permettre à des projets indépendants d'émerger, fédérés autour d'idées communes : l'implication des organisations de producteurs dans le processus de formation et une démarche de co-construction de savoirs adaptés à l'agriculture familiale et permettant un développement durable.

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

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



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

² UFCG : Université Fédérale de Campina Grande

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

⁴ EMBRAPA : Entreprise Brésilienne de Recherche Agronomique

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

1. L'UniCampo

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

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

Trois cycles de formation se sont succédé de 2003 à 2006. Ils ont été construits au fur et à mesure des attentes des élèves : le premier cycle a permis la sensibilisation aux problèmes du sous-développement en région semi-aride ; le deuxième a été centré sur la formation par la recherche (analyse des situations du Cariri), et le dernier a encouragé l'élaboration de projets de développement individuel et collectif, au travers de formations techniques et instrumentales pour répondre aux nécessités des projets.

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

2. La formation ADS

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

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

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

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

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

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

II. EVALUER UNE FORMATION POUR LE DEVELOPPEMENT TERRITORIAL : DEFIS

1. Cadre théorique pour orienter l'évaluation

Si le développement territorial apparaît aujourd'hui comme un concept directeur, c'est qu'il met l'accent sur l'importance des dynamiques au niveau d'un territoire, en tant qu'espace approprié par une population, avec ses ressources naturelles ou humaines, une identité commune qui émerge, et surtout, la volonté de monter des projets communs à l'échelle de ce territoire (Deffontaines et al., 2001). Pour développer des projets communs, il faut repenser la gouvernance, c'est-à-dire les dispositifs et les processus qui permettent une régulation non-autoritaire entre des acteurs hétérogènes à l'échelle d'un territoire (Lardon et al., 2008). Ceci suppose notamment que les acteurs développent des apprentissages, de natures diverses : connaissances, savoir faire et modes d'organisation pour agir ensemble.

Le développement territorial, tel que nous le définissons, exige une combinaison d'apprentissages à différents niveaux : au niveau individuel (des connaissances et compétences), au niveau collectif (savoir discuter et construire des projets avec d'autres acteurs), mais aussi à un niveau institutionnel (faire émerger de nouveaux arrangements institutionnels). Pour accompagner les acteurs, il faut contribuer à ces divers apprentissages. L'évaluation d'une formation qui propose d'appuyer le développement territorial doit donc prendre en compte cette diversité d'apprentissage. Or, peu d'évaluations de formations

intègrent une réflexion sur les liens entre formation et dynamiques de développement territorial (Chatel, 1998; Coudel et Tonneau, 2007; Dart et al., 1998; Guéneau, 2001; Neuchâtel Group, 2000). Nous proposons donc d'élargir le champ habituel des évaluations, dépassant les aspects purement techniques et en abordant les liens sociaux et les institutions qui peuvent évoluer en relation avec la formation.

Le résultat de l'apprentissage peut être appréhendé en regardant les actions menées par les acteurs à chaque niveau. L'action est notamment permise par la compétence des acteurs, c'est-à-dire leur capacité à mobiliser des connaissances dans un processus d'action (Zarifian, 2001). Une compétence est un pouvoir pour agir, non en termes absolus, mais en fonction d'une situation donnée. Ainsi, les compétences, savoir-faire de haut niveau, permettent de faire face à une situation singulière et complexe, pour inventer et construire une réponse appropriée et ainsi ne pas reproduire systématiquement des réponses stéréotypées, issues soit d'un référentiel commun, soit de procédures éducatives formelles (Perrenoud, 1999; Perrenoud, 2001).

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

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

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

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

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

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

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

2. Choix des éléments caractérisant ces capitaux

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

Par rapport à la construction du capital humain, les évaluations des acteurs et notre propre observation ont fait ressortir l'importance de la **contextualisation des connaissances**, leur **co-construction**. La **diversité des connaissances** abordées a également marqué les étudiants ainsi que les formateurs. Après la formation, trois éléments principaux permettent d'évaluer la mobilisation du capital humain : la **capacité à mettre les connaissances en application** (au travers de projets), la **reconnaissance des capacités** des étudiants par d'autres organisations, et les **évolutions des étudiants** dans leurs trajectoires de vie et professionnelles (en trouvant de nouveaux emplois, ou en modifiant leurs pratiques au sein de leur activité).

En ce qui concerne la constitution du capital social, la **diversité des étudiants** est un facteur qui a été beaucoup mis en avant par les acteurs, ainsi que la **relation de confiance et de réciprocité** qui s'est installée entre eux. La **relation formateurs-étudiants** a été pour beaucoup dans l'installation de ce climat de confiance et offre la possibilité aux étudiants de faire appel à eux par la suite. Par rapport à la mobilisation de ce capital social, les acteurs parlent de l'importance d'un **lieu de rencontre**, tel que celui offert par les réunions de l'association. Si le capital social était vraiment mobilisé, il devrait permettre aux **informations de circuler** au sein du réseau constitué, et pourrait être se traduire par des **valeurs qui se sont constituées** entre les acteurs du réseau (les représentations partagées, une vision commune).

Pour constituer un véritable capital institutionnel, c'est-à-dire établir de nouveaux arrangements institutionnels, les acteurs de la formation estime qu'il était nécessaire d'avoir une **diversité des partenaires** et d'établir des **liens avec les autres organisations du territoire**, notamment dans les dispositifs de gouvernance territoriaux. Mais pour constituer

de nouveaux arrangements institutionnels, il était également nécessaire que la formation fasse preuve de **stabilité** (au sens de continuité). La mobilisation de ce capital institutionnel peut alors être visible dans la **capacité à évoluer de la formation**, par la prise en compte les attentes des étudiants et des partenaires. Au niveau du territoire, le capital institutionnel mis en place peut être évalué par la **légitimité qu'attribuent les autres organisations du territoire** à cette formation (ou à d'autres niveaux : local, national, international, en s'interrogeant pourquoi à chaque niveau). La **capacité des étudiants à s'organiser** suite à la formation est un autre élément que les acteurs considèrent comme fondamental pour permettre la mobilisation du capital institutionnel.

Le tableau 1 récapitule les éléments de la formation qui encourage la construction de chaque capital, ainsi que les éléments qui permettent d'analyser la mobilisation de ces capitaux.

Tableau 1. Eléments définissant le potentiel de la formation à construire du capital, puis la mobilisation de ce capital ultérieurement

	Construction du capital	Mobilisation du capital
Capital humain	Contextualisation des connaissances Construction collective Diversité des connaissances abordées	Possibilité de mettre en application les connaissances Reconnaissance des étudiants Possibilité pour les étudiants d'évoluer
Capital social	Diversité des étudiants Relation entre étudiants (confiance, réciprocité) Relation formateurs-étudiants	Informations qui circulent Valeurs qui se sont constituées Lieu d'échange
Capital institutionnel	Diversité des partenaires Légitimité de la formation Stabilité de la formation	Capacité des étudiants à s'organiser Capacité de la formation à évoluer Liens avec les autres organisations

Ces éléments sont difficilement abordables de manière quantitative. Ils pourraient être traduits en indicateurs, par exemple mesurer le nombre d'informations transmises au sein du réseau d'élèves, mais l'intérêt de ces éléments est surtout de reprendre des idées importantes pour les acteurs et d'être donc discutables de manière qualitative.

3. Méthode proposée : un diagramme en étoile

Nous situons l'évaluation dans une perspective processuelle. Il ne s'agit pas de proposer une évaluation normative des formations basées sur des indicateurs standardisés.

La méthode d'évaluation que nous proposons vise à susciter la réflexion des acteurs eux-mêmes et leur permettre d'améliorer le processus de formation. Dans ce sens le défi est de trouver une manière de structurer les résultats et constats issus de la réflexion collective et de réussir à prendre en compte les nombreux résultats. L'objectif est de trouver un support à une évaluation globale de la formation tout en respectant la richesse des données. Les méthodes utilisées au cours de la démarche de recherche ont permis d'obtenir des résultats intéressants mais difficiles à intégrer car ils concernent des aspects très variés

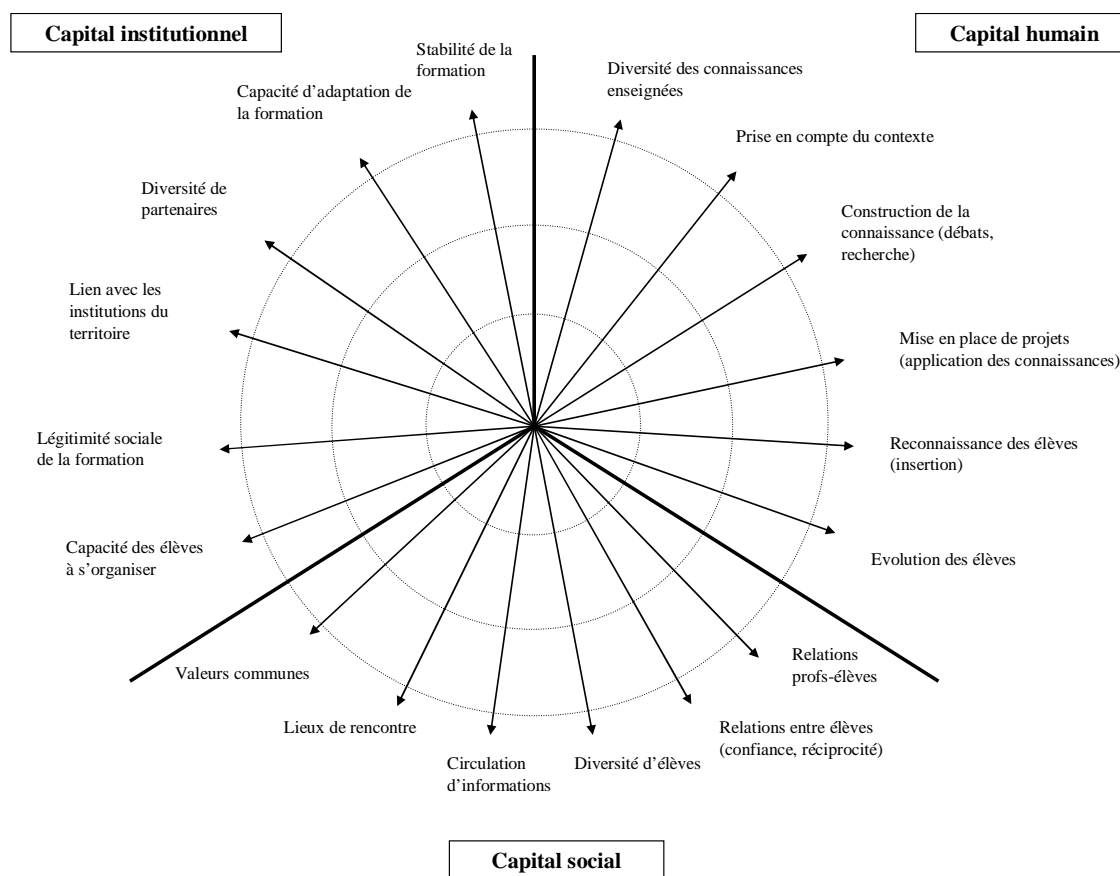
Un des supports de l'évaluation multicritère est le diagramme en étoile, qui permet de comparer des indicateurs qui ont différentes dimensions (Ten Brink et al., 1991). Les indicateurs sont standardisés pour perdre leur dimension et ne conserver qu'un ordre de grandeur (une gradation entre faible et important). A chaque indicateur correspond une branche du diagramme en étoile. Cette branche représente une échelle à différents degrés (trois dans notre cas : faible, moyen, important) qui permet de situer la valeur (standardisée) de l'indicateur. Ainsi, une fois complété, le diagramme offre une évaluation visuelle synthétique de l'ensemble des valeurs des indicateurs sur les différentes branches. L'avantage principal du diagramme en étoile est qu'il s'agit d'un objet intermédiaire qui doit permettre la discussion (Barbier, 2000), entre les acteurs d'une même formation et entre acteurs de différentes formations pour identifier quels aspects améliorer.

Le principal enjeu de la construction de ce diagramme est de définir les indicateurs nécessaires à l'évaluation globale. Comme dans tout système d'indicateurs, il s'agit de d'utiliser assez d'indicateurs explicatifs mais sans entraîner de redondance. Comme notre cadre d'analyse s'appuie sur les concepts de capital humain, capital social et capital institutionnel, nous choisissons de diviser le diagramme en trois parties, chaque partie rassemblant six indicateurs concernant un type de capital. Pour chaque capital, 6 indicateurs les plus expressifs ont été choisis, rassemblant au total 18 indicateurs.

Ce diagramme en étoile peut être rempli à partir d'une évaluation « quantitative » des différents indicateurs (Ten Brink, Hosper et Colijn, 1991) ou à partir de « direx » des acteurs participants de la formation. En proposant aux acteurs de définir la valeur de chaque indicateur, ce diagramme permet une autocritique du processus de formation. En définissant des critères communs d'évaluation, il est aussi possible de comparer des formations pour tirer des leçons croisées pouvant servir à les améliorer. Les indicateurs eux-mêmes peuvent être modifiés par les acteurs pour prendre en compte de nouveaux aspects qui sembleraient plus importants.

Pour évaluer la formation, nous avons repris l'ensemble de ces éléments défini précédemment. La Figure 2 présente ces 18 indicateurs qui reprennent à la fois des caractéristiques de la formation et des résultats de la formation, intégrant différentes facettes des apprentissages. Ainsi défini, ce diagramme en étoile est destiné à être complété en évaluant pour chaque indicateur si la formation a été « limitée » (1), « moyenne » (2) ou « importante » (3) pour cet aspect.

Figure 2. Indicateurs pour évaluer la construction des différents types de capital lors de la formation



L'évaluation peut être réalisée sur la base de résultats d'entretiens ou bien au travers de discussions de groupe. Pour notre recherche, nous avons mobilisé les deux méthodes (résultats d'entretiens et évaluation de groupe) pour croiser les résultats. L'objectif *in fine* est de permettre une auto-critique constructive de la part du groupe pour voir comment améliorer le processus d'accompagnement.

Pour évaluer les deux formations présentées dans cet article à partir de ce diagramme d'évaluation, nous avons procédé de deux manières :

- nous avons rempli nous-mêmes la grille à partir des différents résultats obtenus avec différentes méthodes d'évaluation
- nous avons demandé à des personnes-clés du processus de compléter cette grille pour croiser leurs évaluations à la nôtre (pour l'UniCampo, le coordinateur de la formation et le président de l'association des étudiants ; pour la formation ADS, le coordinateur de la formation).

III. RESULTATS : APPLICATION DE LA GRILLE D'ÉVALUATION AUX DEUX FORMATIONS

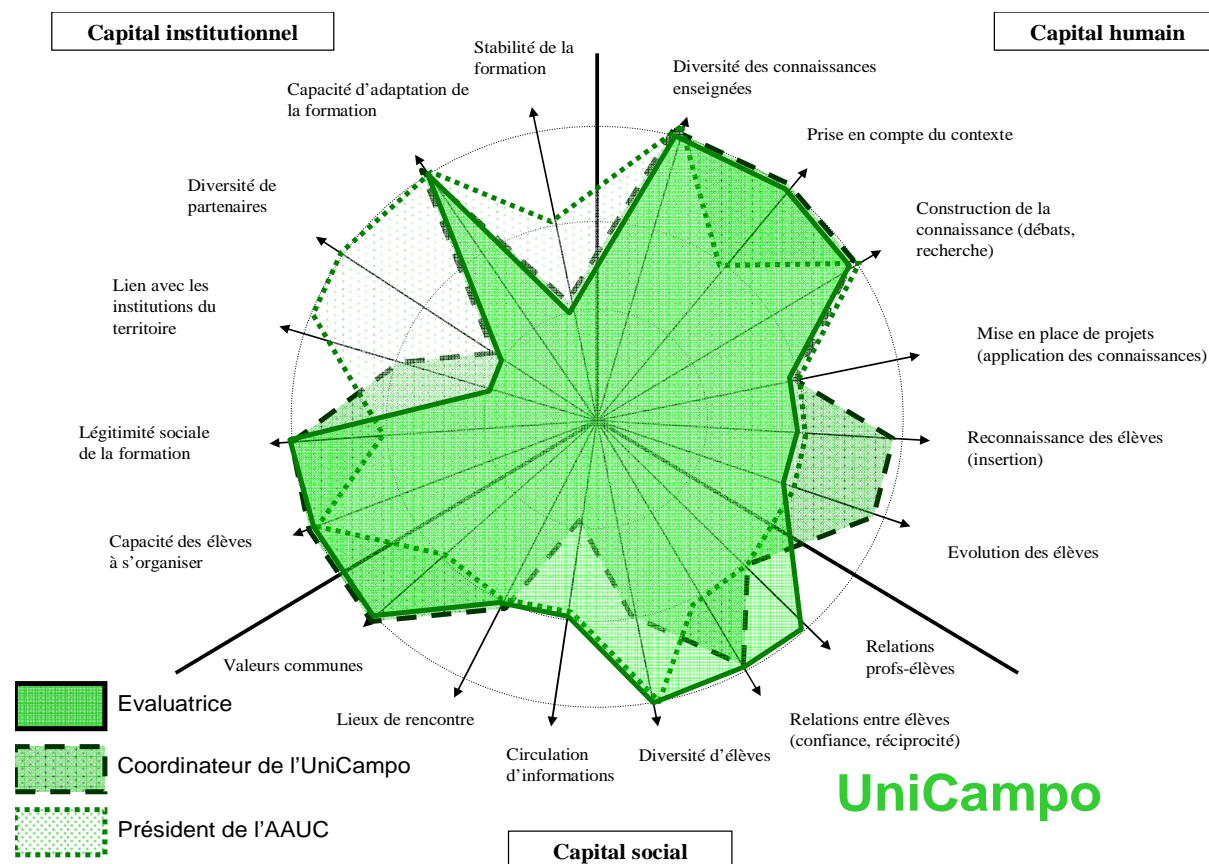
Nous avons construit cette grille d'analyse à partir d'un travail théorique et méthodologique dans la perspective de l'appliquer à différents processus d'accompagnement. Un de ses avantages est de permettre des points de comparaison assez précis entre formations. Nous

l'avons donc appliqué aux deux formations, afin de tirer des éléments de réflexions à partir de la comparaison, notamment en révélant les points forts et les limites de chaque formation.

1. Application au cas de l'UniCampo

La Figure 3 superpose trois évaluations de l'UniCampo : celle réalisée par le coordinateur de l'UniCampo, celle du président de l'association des étudiants (l'AAUC – Associação dos Alunos da Universidade Camponesa), et celle que nous avons nous-même réalisée au terme d'une évaluation globale de la formation.

Figure 3. Application de la grille à l'évaluation de l'UniCampo



Au niveau du capital humain, les trois évaluations font état d'une réelle production de connaissances, très variées et contextualisées. Mais la mobilisation des connaissances dans des projets concrets est restée limitée : les projets auraient pu être mieux conduits ; certains projets ont été abandonnés. Une partie des étudiants a certes réussi à s'insérer dans des organisations du territoire, mais les compétences qu'ils ont développées ne sont pas vraiment reconnues par les organisations qui les embauchent. Enfin, certains étudiants ont beaucoup évolué et ont toujours la capacité de continuer à évoluer. Mais la grande majorité des étudiants est encore en situation précaire. Nous avons donc évalué ces deux indicateurs à un niveau moyen, tout comme l'a fait le président de l'AAUC. Par contre, le coordinateur de la formation a une évaluation bien plus positive de l'insertion des étudiants, sans doute parce que suite à la formation il reste surtout en contact avec les étudiants les plus impliqués dans différentes actions.

Au niveau du capital social, analysons d'abord ce qui a été construit. Il est certain que des liens forts se sont développés, notamment grâce à la réciprocité instaurée par les

formateurs. Les étudiants forment un groupe à la fois solidaire, une grande confiance s'étant développée entre eux, et très diversifié, permettant un échange entre différents points de vue. Nous avons donc attribué à ces trois indicateurs une valeur « importante ». Les autres évaluations divergent. A la fois le coordinateur et le président de l'AAUC considèrent que la relation formateurs-étudiants est « moyenne », car ils voient qu'après la formation, les contacts se sont distanciés. Néanmoins, ils sont d'accord pour affirmer que la relation a été très bonne pendant la formation. Par rapport à la manière dont ce réseau est mobilisé, bien qu'il y ait une assez bonne circulation d'information, celle-ci est encore limitée, notamment car le réseau n'est pas assez dense. Les étudiants continuent à se voir, au travers du « lieu de rencontre » qu'est l'association mais les étudiants les plus éloignés de Sumé, la ville où ont lieu les réunions, ne sont plus souvent présents. Néanmoins, grâce aux valeurs fortes développées, le réseau se maintient, permettant notamment aux étudiants de défendre une vision commune d'un modèle de développement paysan, même si le président de l'AAUC trouve que les valeurs communes ne sont pas « importantes », juste « moyennes », sa critique prenant en compte les difficultés qu'il rencontre à motiver les autres membres.

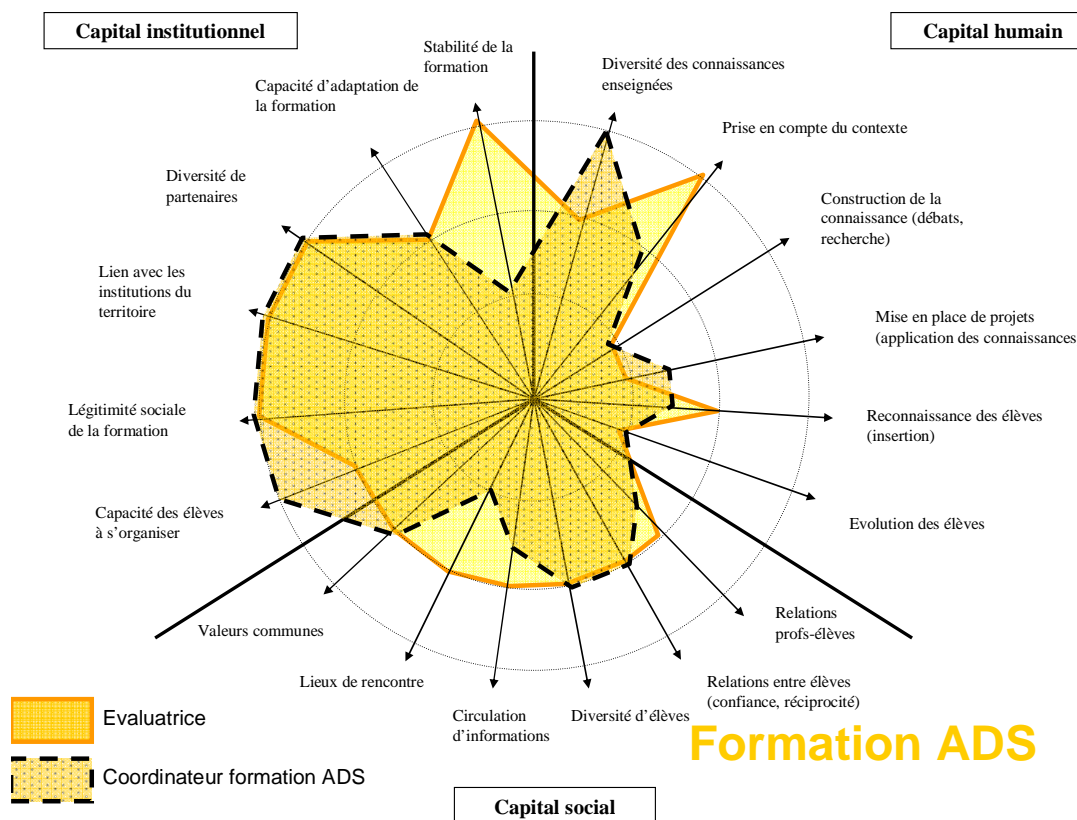
Venons-en au capital institutionnel. Les étudiants ont montré une grande capacité à s'organiser, en s'appuyant sur une prise de conscience commune. Cette évaluation est unanime. Mais le problème principal du capital institutionnel vient de l'isolement de la formation vis-à-vis des organisations du territoire : elle n'a pas su créer des partenariats variés, ce qui a limité les liens développés avec les organisations du territoire. En revanche, elle bénéficie d'une bonne légitimité sociale, notamment grâce à l'image que les organisations du territoire ont d'elle. Cette image positive pourrait aider l'UniCampo à se rapprocher des organisations. D'ailleurs, ce potentiel est visible dans l'évaluation faite par le président de l'AAUC. Pour lui, l'AAUC est la continuité de l'UniCampo dans le territoire et comme il a de bonnes relations et des partenariats avec d'autres organisations du territoire (après 5 ans d'existence), il attribue un niveau « important » à ces indicateurs. Ainsi, bien que la formation n'ait pas été poursuivie pour le moment, montrant peu de stabilité, sa grande force est sa capacité d'adaptation. Elle a pris en compte les demandes des étudiants et a su évoluer considérablement au cours des trois ans d'existence. Si la formation continue, elle a la capacité de s'adapter pour mieux prendre en compte les organisations du territoire.

Le graphique obtenu met en évidence le point fort de l'UniCampo : la constitution d'un capital social. La formation a également donné de bonnes conditions à la construction de capital humain même si les résultats sont plus mitigés pour l'application et l'insertion des étudiants. Par contre, elle offre peu de conditions pour la mise en place d'un capital institutionnel à même d'influencer au niveau territorial. Les différentes évaluations sont assez similaires, montrant que l'outil peut être approprié facilement. Par ailleurs, les différences d'évaluation amènent des débats intéressants, permettant une explicitation des positions et confrontant différents points de vue.

2. Application à la formation ADS

Pour la formation ADS, deux évaluations ont été réalisées (voir figure 4) : celle du coordinateur de la formation, ainsi que la nôtre.

Figure 4. Application de la grille à la formation ADS



Dans cette formation, l'enseignement est surtout technique, et ne met pas explicitement en avant la construction de connaissances. La sensibilisation sur les problèmes du sous-développement, sur la culture paysanne, sur les problèmes de la région et la capacité à contextualiser ont été importantes mais la formation a été insuffisamment intégrée dans un processus de co-construction de connaissance. Les étudiants ont des profils relativement homogènes. Ils n'affirment pas ou peu de valeurs fortes. Par contre, la relation avec les formateurs se poursuit fortement, après la formation, notamment au travers du forum social. Ce forum offre un lieu de rencontre qui dépasse le cadre de la formation et l'ouvre au reste du territoire. Par son intermédiaire, les étudiants ont été mis en contact avec diverses organisations, notamment les banques. Ce partenariat a permis aux étudiants de former une association, réalisant des diagnostics agricoles pour les banques pour élaborer des projets de crédit. Lors de l'évaluation de l'expérience, trois promotions avaient été formées, montrant une certaine stabilité. Cependant, le contenu de la formation avait assez peu évolué, les étudiants n'étant pas beaucoup impliqués dans sa définition. Son évolution était toutefois fonction des partenaires impliqués : l'Université, non impliquée à son début, a participé plus largement par la suite.

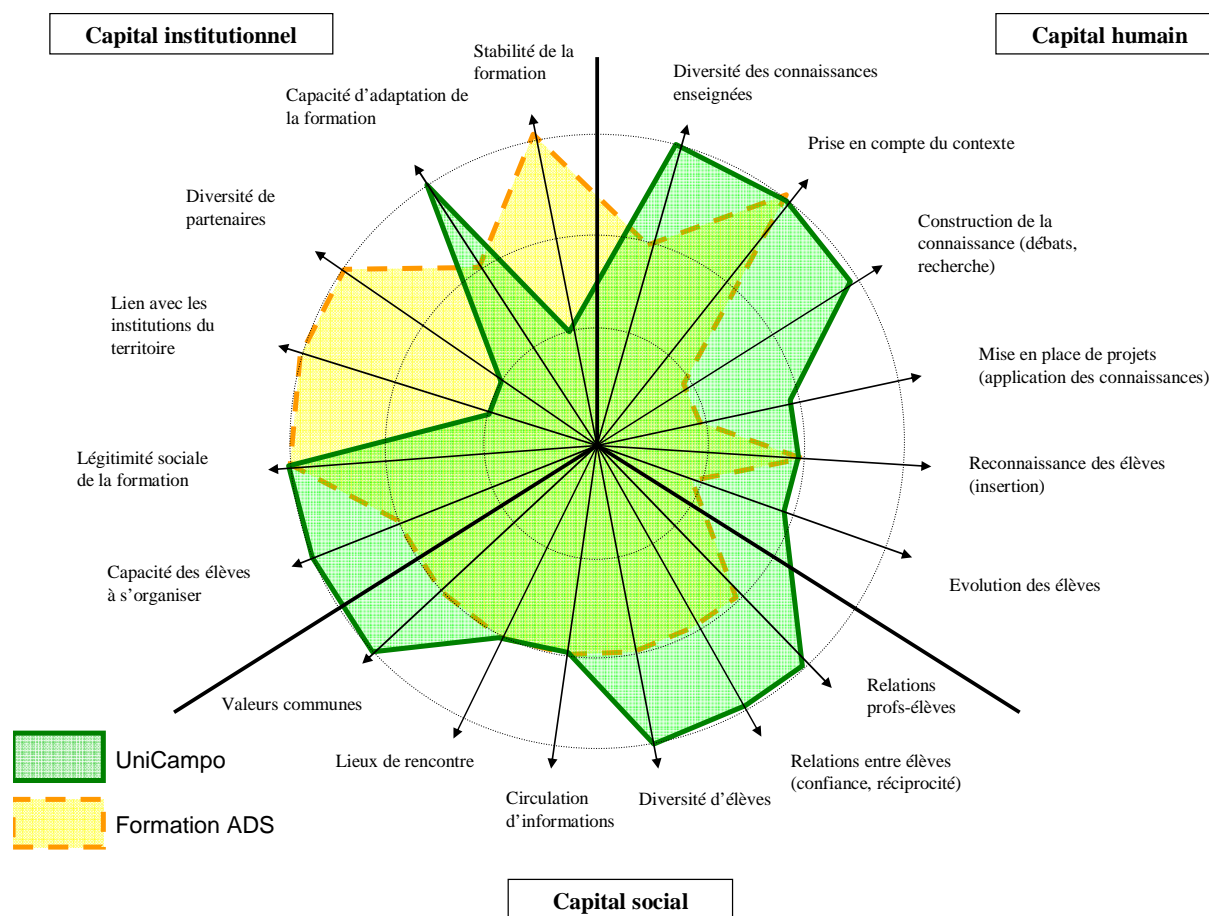
En prenant en compte tous ces aspects, notre évaluation montre que la formation a permis le développement d'un capital institutionnel fort au niveau du territoire, même si au niveau du capital social et humain, elle n'a permis que de développer des capacités techniques, dans le cadre d'un réseau technique, qui a toutefois permis la création de valeurs communes nouvelles. Globalement, l'évaluation du coordinateur de la formation est proche de la nôtre. Les évaluations ne divergent que sur quelques points. Le coordinateur considère que la formation ne présente pas une stabilité, étant conscient des difficultés à trouver des financements à long terme. Par ailleurs, nous avons estimé que l'association des étudiants

était assez dépendante d'un des formateurs et n'apparaissait pas aussi autonome que l'AAUC, ne donnant qu'une valeur « moyenne » à la capacité des étudiants de s'organiser. Le coordinateur de la formation considère quant à lui qu'ils ont une association prometteuse. Néanmoins, il trouve que les étudiants ont trop peu de lieux de rencontre.

3. Comparaison : quels sont les apports de chaque formation ?

Après avoir réalisé des évaluations séparées des deux formations, nous les comparons pour identifier les principales différences et les apports de chaque formation et ouvrir ainsi des pistes de réflexions.. Pour cela, nous avons replacé les deux évaluations sur le même graphique (voir Figure 5).

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



Un premier point qui ressort est l'apport de la diversité à l'UniCampo : la diversité des connaissances enseignées et celle des étudiants (agriculteurs, techniciens). Le fait que nous ayons eu beaucoup plus de contacts avec l'UniCampo nous a sans doute permis de voir la richesse de l'expérience mais même dans les présentations formelles (rapports), cette diversité est affichée. Dans une perspective de développement territorial, cette diversité est importante car elle permet une ouverture des acteurs à d'autres réalités, d'autres connaissances.

L'UniCampo se distingue aussi par la proximité qui a émergé entre les acteurs. Le climat développé par les formateurs, encourageants mais sans complaisance, a réellement fait une différence et a permis une prise de conscience importante des étudiants de tout ce dont ils

étaient capables. Nous avons eu moins de contact avec la formation ADS mais cet esprit apparaissait moins évident au premier abord, les relations étaient plus conventionnelles entre formateurs et étudiants. Néanmoins, il faudrait voir si à long terme l'expérience de l'UniCampo serait capable de maintenir cette « fraîcheur » et cette spontanéité dans les relations.

La formation ADS propose un modèle très intéressant du point de vue des liens développés avec les autres institutions du territoire. Le Forum social et la formation ont été pensés de manière complémentaire et se complètent efficacement. La formation apporte des capacités au Forum et le Forum apporte une légitimité et des partenariats à la formation, garantissant une insertion des étudiants dans les dynamiques de développement territorial.

Dans le cas de l'UniCampo, les conditions ont suscité l'émergence d'un capital social fort, qui a permis aux acteurs d'échanger et de construire des connaissances, menant au développement d'un capital humain important. Par contre, la formation n'a pas offert de conditions très propices au développement d'un capital institutionnel car elle était trop isolée des autres organisations du territoire. Dans le cas de la formation ADS, c'est au contraire le dispositif institutionnel qui a été le plus réfléchi, permettant le développement d'un capital institutionnel fort, liant la formation à un forum, amenant à l'émergence d'un capital social important. Cette comparaison révèle des dynamiques différentes dans la constitution des différents capitaux, amenant une insertion différente des acteurs.

IV. DISCUSSION : COMMENT AMELIORER LES FORMATIONS DANS UNE PERSPECTIVE TERRITORIALE

Après avoir proposé une analyse s'appuyant sur un cadre théorique, nous proposons de consacrer cette section à une réflexion plus empirique. Que faire dans la perspective de généraliser un processus de formation comme ceux de ces Universités Paysanne ? Comment les améliorer ?

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

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

1. Le choix d'acteurs variés

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

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

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

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

2. Une formation problématisante

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

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

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

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

Les contenus se sont progressivement constitués à partir de ces questions, permettant de construire les connaissances au fur et à mesure de la formation, en fonction de l'interaction

avec les étudiants. Même si le contenu n'est pas à négliger, les formateurs ayant apporté des connaissances scientifiques solides, ce contenu ne peut être placé au dessus des principes : il doit servir le processus, pas l'orienter. A l'UniCampo, c'est la recherche-action qui a réellement permis de construire les connaissances.

3. Mieux réfléchir l'insertion dans le territoire

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

Par contre, dans le cas de l'UniCampo, plutôt que de progressivement s'ouvrir au territoire, la formation s'est repliée sur elle-même. La dynamique de groupe développée au sein de l'UniCampo a isolé les acteurs de leur milieu. Ayant construit de nouvelles valeurs, les étudiants ne se sont plus reconnus dans les motivations des autres acteurs du territoire. Ils ne voyaient pas comment agir dans cette réalité pour réaliser des projets en accord avec les principes de l'UniCampo et se sentaient bloqués face aux acteurs politiques. Malgré une motivation importante pour agir, les acteurs ont eu des difficultés dans un premier temps à se situer dans le paysage institutionnel et à influencer les politiques territoriales. Heureusement, l'association des étudiants a su dépasser en partie les problèmes dont elle a hérité avec l'UniCampo. Il a cependant fallu plusieurs années pour qu'elle trouve une légitimité auprès des organisations du territoire.

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

CONCLUSION

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

capacité d'action et efficacité. Nous retrouvons bien la notion de capacité évoquée en introduction : construire des compétences est certes nécessaires mais il faut créer les conditions pour que ces compétences puissent être réellement valorisées.

Pour rendre compte de la complexité de ces processus, nous avons proposé une grille d'analyse. Elle permet d'identifier rapidement les points forts et faibles d'un processus d'accompagnement pour le développement territorial. Il reste néanmoins un travail rigoureux d'évaluation de l'intérêt réel de cette méthode dans une perspective d'évaluation participative. Utilisé comme objet intermédiaire, cette grille peut en effet servir à l'animation de groupe avec les participants internes et externes d'une formation, afin de stimuler un débat sur les conditions d'amélioration de la formation.

Reste aussi la réflexion sur l'institutionnalisation même de ce type de formation, qui requerrait des centres spécialisés et déconcentrés en milieu rural. Le défi est énorme en matière de construction de compétences de formateurs capables de s'inscrire dans les principes présentés.

Bibliographie

- Baptista N.Q. 2005. Avaliação - Instrumento e Processo de Crescimento, In: *Educação Rural - Sustentabilidade do Campo*, Baptista F., Baptista N.Q. (eds.), MOC - SERTA - UEFS, Feira de Santana, Bahia - Brasil: 55-73.
- Barbier J.-M. 2000. Tendances d'évolution de la formation et place du partenariat *Apprentissages et évaluations, Education permanente*, vol 143.
- Becker G.S. 1993. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education, University of Chicago Press: 390 p.
- Brewer A. 1984. A guide to Marx's Capital, Cambridge University Press.
- Caniello M., Tonneau J.-P., Leal F., Lima J. 2003. Projeto UniCampo: pela Universidade Camponesa. Campina Grande, UFCG.
- Chatel E. 1998. Pragmatiques de l'éducation au lycée: l'évaluation de l'éducation entre la mesure et le jugement en situation, In: *Institutions et conventions*, Salais R., Chatel E., Rivaud-Danset D. (eds.), Editions de l'EHESS, Paris: 91-118.
- Coudel E. 2009. Formation et apprentissages pour le développement territorial : Regards croisés entre économie de la connaissance et sciences de gestion. Réflexion à partir d'une Université Paysanne au Brésil., *Thèse d'économie, Montpellier SupAgro*: 386 p.
- Coudel E., Tonneau J.-P. 2007. Comment évaluer la contribution d'une formation au Développement Territorial ? Réflexion à partir de l'expérience d'une Université Paysanne dans le Nordeste du Brésil. *Working Paper MOISA* <http://www.montpellier.inra.fr/moisa/moisa/fr/working-paper.php>, vol N°1/2007.
- Dart J., Petheram J., Straw W. 1998. Review of Evaluation in Agricultural Extension, Publication 98/136, Rural Industries Research and Development Corporation Publication.
- Deffontaines J.-P., Marcelpoil E., Moquay P. 2001. Le développement territorial: une diversité d'interprétations, In: *Représentations spatiales et développement territorial. Bilan d'expériences et perspectives méthodologiques*, Lardon S., Maurel P., Piveteau V. (eds.), Hermès, Paris: 39-56.
- Freire P. 1974. Education for critical consciousness, Continuum International Publishing Group, New York.

- Granovetter M. 1985. Economic Action and Social Structure : The Problem of Embeddedness. *American Journal of Sociology*, vol 91(3): 481-510.
- Guéneau M.-C. 2001. Le suivi-évaluation, In: *L'appui aux producteurs ruraux - Guide à l'usage des agents de développement et des responsables de groupements*, Mercoiret M.-R. (ed.), Karthala, Paris: 126-159.
- Krishna A. 1997. Creating and Harnessing Social Capital, In: *Social Capital: a Multi-faceted Perspective*, Dasgupta P., Serageldin I. (eds.), World Bank.
- Labonte R., Laverack G. 2001. Capacity building in health promotion, Part 1: For whom? And for what purpose? *Critical Public Health*, vol 11(2): 111-127.
- Lardon S., Tonneau J.-P., Raymond R., Chia E., Caron P. 2008. Dispositifs de gouvernance territoriale durable en agriculture. Analyse de trois situations en France et au Brésil. *Norois*, vol 04(209): 17-36.
- Lin N. 2005. Building a Network Theory of Social Capital, In: *Social Capital. Theory and Research.*, Lin N., Cook K., Burt R.S. (eds.), Aldine Transaction, New Brunswick, New Jersey: 3-29.
- Mercoiret M.-R., Minla Mfou'ou J., Goudiaby B. 2001. Université paysanne africaine / African farmer's academy / UPAFA : rapport technique, 22, CIRAD-TERA, Montpellier: 37 p.
- Neuchâtel Group. 2000. Guide for Monitoring, evaluation and joint analysis of pluralistic extension support, <http://www.neuchatelinitiative.net/english/index.htm>.
- Perrenoud P. 1999. Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage, ESF, Paris.
- Perrenoud P. 2001. The Key to Social Fields : Competencies of an Autonomous Actor, In: *Defining and Selecting Key Competencies*, Rychen D.S., Sagalnik L.H. (eds.), Hogrefe & Huber Publishers, Gottingen: 121-149.
- Putnam R. 1993. The prosperous community. Social capital and public life. *The American Prospect*, vol 4(13): 35-42.
- Schultz T. 1961. Investment in Human Capital. *American Economic Review*, vol LI: 1-17.
- Sen A. 1989. Development as Capability Expansion. *Journal of Development Planning*, vol 19: 41-58.
- Ten Brink B., Hosper S., Colijn F. 1991. A quantitative method for description and assessment of ecosystems: The AMOEBA-- approach. *Marine Pollution Bulletin*.
- Vasconcelos E. 2004. O poder que brota da dor e da opressão: empowerment, sua história, teorias e estratégias, Ed. Paulus, Rio de Janeiro.
- Zarifian P. 2001. Le modèle de la compétence, Éditions Liaisons, Paris.