

FORMATION DE FORMATEURS DE TERRAIN ET VALIDATIONS UNIVERSITAIRES. RELATION D'EXPERIENCES EN AMERIQUE LATINE

*Pedro PUIG i CALVÓ,
professeur associé à la faculté d'Education de l'Université Internationale de Catalogne (UIC),
membre du Groupe de Recherche en Education et Développement Professionnel (Gredpac)*

*Roberto GARCÍA-MARIRRODRIGA,
professeur associé à la faculté d'Education de l'Université Internationale de Catalogne (UIC),
membre du Groupe de Recherche en Education et Développement Professionnel (Gredpac)*

■ Aussi bien dans les pays développés que dans ceux en voie de développement – et particulièrement en Amérique latine – le problème de l'enseignement en milieu rural réside dans le fait que les systèmes scolaires traditionnels ne sont pas adaptés aux besoins spécifiques des jeunes (FAO, 1997 ; BID, 2000). Ils sont fondés sur une approche essentiellement urbaine. Ce manque de pertinence a des effets immédiats sur le développement rural. Démotivés, de nombreux jeunes optent ainsi pour l'exode vers les villes, en théorie plus favorables.

Dans le monde entier, les écoles techniques et professionnelles font face à un double défi : d'un côté, la difficulté d'adapter leurs programmes de formation aux emplois qui existent sur le marché ; de l'autre, le déséquilibre entre la formation dispensée et les possibilités d'emplois (Taylor, 1998). La formation en alternance est une des réponses possibles au besoin de créer des liens stables et efficaces entre l'éducation et le monde du travail (OCDE, 1994).

Dans le cas des Ceffa (Centres Educatifs Familiaux de Formation par Alternance¹), ce lien est particulièrement perceptible en raison du système pédagogique mis en place : l'alternance intégrative entre école et milieu socioprofessionnel, ce qui implique un apprentissage à partir de l'expérience des jeunes dans leur milieu socioprofessionnel et en centre de formation. Selon Malglaive, "L'alternance intégrative est celle dans laquelle les deux lieux concourent à l'acquisition de compétences. Il y a un projet pédagogique partagé. Les apprentissages systématiques, théoriques et pratiques s'effectuent aussi bien sur le lieu de travail que dans l'établissement de formation" (Malglaive, 1994, p. 28). C'est donc ainsi que ce système permet une continuité dans l'acquisition des savoirs, construite sur la discontinuité des espaces et des temps partagés entre le milieu professionnel et l'école (García-Marirrodiga, 2002).

Les Ceffa se fondent principalement sur l'éthique personnaliste (García-Marirrodiga, 2009). La pédagogie de l'alternance et la philosophie d'Emmanuel Mounier, considéré comme le père du personnalisme, ont en effet plusieurs points communs : l'importance accordée à la personne pour engendrer le changement social, la reconnaissance et le développement de sa dimension éthique, et la promotion de sa dimension communautaire pour le développement de la société (Antoniazzi, 2006).

Pour y parvenir, un système pédagogique adapté aux besoins de formation chez les jeunes en milieu rural – l'alternance –, géré par un groupe de familles responsables qui se constituent en association, dans laquelle interviennent d'autres acteurs locaux² est systématiquement engagé. La pédagogie de l'alternance, en effet, parce qu'elle part de l'expérience pour construire des connaissances selon une démarche inductive, et non déductive, permet à des personnes parfois éloignées des "savoirs savants" de réussir leurs apprentissages.

Le mode de fonctionnement des Ceffa repose donc essentiellement sur des objectifs déterminés, que l'on doit atteindre par des moyens précis (Puig, 2006 ; García-Marirrodiga et De los Ríos, 2005). Ces objectifs sont : l'épanouissement des personnes dans leur milieu à partir d'une éducation et d'une formation qui conduisent à la mise en œuvre d'un projet professionnel ; le développement du territoire grâce à la création d'un tissu social qualifié.

¹ Est utilisé dans le cadre de cet article la dénomination Ceffa qui regroupe les écoles agricoles de type Maisons Familiales et Rurales (France), actuellement réparties dans 40 pays des cinq continents. Ces Centres, nommés également "MFR, CFR, EFA, Nufed,..." sont des Centres d'éducation et de formation ayant pour objectif premier de donner aux jeunes du milieu rural une formation générale associée à une formation professionnelle, quelles que soient leur origine et leur formation préalable. Ce sont aussi des centres de promotion collective et d'animation sociale et culturelle qui développent, dans le milieu où ils sont insérés, un souci éducatif constant, créant des voies pour la formation permanente des adultes et provoquant une prise de conscience collective sur la situation de leur propre milieu.

² Voir à ce sujet la genèse de ce mouvement éducatif (Chartier, 2003).

Pour pouvoir gérer un système aussi complexe, il est normal que les "formateurs-animateurs", c'est-à-dire les personnes qui accompagnent le processus de formation de chaque apprenant (jeune ou adulte) tout au long de son apprentissage jusqu'à son insertion socioprofessionnelle, aient besoin d'une formation adaptée à leurs nécessités. Il s'agirait, pour les formateurs en fonction, d'une formation *en* alternance, *par* alternance et *pour* l'alternance, reconnue par une formation qualifiante.

DES BESOINS DE FORMATIONS DIPLOMANTES D'UN COTE, DES DIPLOMES UNIVERSITAIRES D'UN AUTRE

UN BESOIN DE PARTENARIAT

C'est ce qui a été recherché dans quatre pays d'Amérique latine où la demande d'une reconnaissance professionnelle était forte, et passait prioritairement par la validation d'un diplôme universitaire.

Ces demandes impliquaient une véritable ingénierie de dispositifs de formation (Le Boterf, 1999). Les deux principales adaptations des cursus universitaires aux exigences des professionnels demandeurs de formation seront abordées ci-après (cf. infra, point 2). Mais il est possible d'introduire de suite quelques invariants.

LES ANCRAGES INCONTOURNABLES DE L'ALTERNANCE PRATIQUEE DANS LES CEFFA

Deux temps et deux lieux de formation

- Pour que les institutions éducatives ne soient pas dépourvues de leurs "formateurs-animateurs" pendant la formation, il est nécessaire que chacun continue son activité professionnelle (ainsi chaque terrain de pratiques devenait un terrain de recherche). Des sessions de formation (une semaine par mois) ponctuent le parcours. Se sont des moments faits de confrontations, de recherches personnelles ou en groupe, et d'enseignements spécifiques adaptés aux problématiques en cours d'élaboration.

Un accompagnement soutenu

- Cette alternative au sein des modèles universitaires classiques suppose des enseignants capables d'aider les étudiants à prendre conscience de leur capacité à apprendre, à être responsables et à entreprendre. On comprend d'autant mieux ces exigences que les étudiants dont il est question sont des professionnels de la

formation, dotés d'une riche expérience, support de leur mémoire universitaire. Selon les principes de la pédagogie de l'alternance appliquée par les Ceffa, la personne en formation est considérée dans son intégralité, elle est le centre de ce processus de formation (Gimonet, 1998, 2008), conformément aux postulats du personnalisme, qui, en partant de l'univers de la personne, oriente la construction sociale dans un sens profond qui transcende et transfigure ce qui est proprement humain (Antoniazzi, 2006).

Cet individu en formation est accompagné dans son projet de recherche, fil conducteur de la formation, de manière personnalisée. C'est la dimension pédagogique de l'alternance dont parle Lerbet (1981) : un accompagnement personnalisé et un savoir partagé avec le groupe de formation et les enseignants.

Un mémoire professionnel issu de la pratique de chacun

- L'alternance, de par sa nature même va-et-vient permanent entre le cadre socioprofessionnel et le centre de formation, est une pédagogie par la recherche qui permet à l'adulte en formation de réfléchir sur sa propre pratique professionnelle.

La formation est fondée sur la recherche scientifique par le biais d'un thème lié à l'activité professionnelle de chacun. Ceci permet de gérer de manière flexible le programme de formation officiel, en fonction des besoins des apprenants. Cette souplesse contribue à la motivation des étudiants puisque les apprentissages, délimités de manière pertinente, s'avèrent plus significatifs.

Il n'y a pas de véritable formation sans la transformation d'un problème d'action en projet de recherche. Par ailleurs, l'action isolée ne contribue pas à la formation si le parcours de recherche n'inclut pas une réflexion systématique. D'où l'importance d'accompagner chaque étudiant dans son processus de réflexion par l'action, afin d'obtenir une production scientifique. Ce mode d'action où s'entrecroisent autoproduction et coproduction peut être quelque peu déstabilisant pour les enseignants universitaires (García-Marirrodriaga et Durand, 2009).

Une coopération s'effectuant à différents niveaux

- L'alternance est un système d'enseignement coopératif ; dans les pays anglo-saxons, on utilise d'ailleurs le terme de *cooperative learning*, qui fait ressortir la dimension sociale des opérations à réaliser en collaboration. Dans le terme français *alternance*, en revanche, c'est la dimension temporelle qui est mise en avant. Ces deux expressions nous rappellent ainsi que ces deux dimensions, sociale et temporelle, sont présentes dans ce type de formation, qui allie travail et études.

Le groupe en formation est d'importance car, si l'apprentissage est un processus personnel, l'enseignement, quant à lui, est un processus social. Il s'agit bien ici d'une démarche solidaire et collective, puisque le groupe devient une coopérative de production de savoirs (Pineau *et al.*, 2009). Au sein du groupe, dans le cadre des recherches, les apprenants deviennent des ressources les uns pour les autres. C'est une véritable collaboration qui se met en place (à travers, surtout, le travail de mise en commun effectué au début de chaque séance modulaire, où chacun explique où il en est dans son projet de recherche, les difficultés rencontrées et les progrès réalisés depuis la séance précédente).

Tous, y compris les enseignants, apprennent et échangent des savoirs, des expériences, des conseils sur la bibliographie la plus utile pour tel ou tel domaine de recherche, etc. Le groupe d'étudiants devient donc co-formateur et passe, petit à petit, d'une logique de participation à une logique d'action collective (Cernea, 1985), où les recherches de tous intéressent tout le monde, étant donné que l'expérience individuelle peut devenir collective (Collis, 1997). Pour chaque apprenant, l'idée de produire une thèse ou un mémoire de recherche à partir de sa propre expérience professionnelle représente sans aucun doute un défi et, par conséquent, une source de motivation.

Tout ceci demande des aptitudes nouvelles pour tous types d'enseignants, y compris les enseignants universitaires concernés par les expériences relatées ici. En effet, il faut une grande flexibilité pour effectuer les changements nécessaires sans perdre l'axe central, qui donne son sens à la formation, à savoir la production d'un projet de recherche ; en l'occurrence, un projet de mémoire de licence ou de master, ou de thèse de doctorat.

Il s'agissait donc de monter un partenariat entre des formateurs salariés (non reconnus de manière académique), et des universités où les enseignants étaient prêts à contribuer à un apprentissage se construisant pas à pas, selon les principes de la pédagogie de l'alternance largement inspirée de celle qui se pratique en Ceffa, plutôt que sur un enseignement disciplinaire, en s'attachant à chaque personne plutôt qu'à un ensemble indéterminé et préconisant une approche coopérative plutôt que compétitive.

Quatre universités ont répondu à la demande d'une institution de formation (coordination des équipes pédagogiques nationales des Ceffa des pays impliqués : le Brésil dans le cas n° 1 ; l'Argentine dans le cas n° 2 ; le Guatemala dans le cas n° 3 ; le Pérou dans le cas n° 4), qui avait besoin de valoriser et de capitaliser les savoirs et les expériences de ses formateurs, lesquels, par ailleurs, recherchaient l'obtention d'un diplôme supérieur.

Pour les raisons ci-dessus énoncées, l'objectif de pratiquer l'alternance intégrative des Ceffa s'imposait à nous et donc aux universités partenaires, afin que les salariés d'organismes de formation rurale puissent obtenir un diplôme et une reconnaissance du métier qu'ils exercent, ce qui imposait, *de facto*, une ingénierie originale dans l'enseignement supérieur.

DE NOUVELLES FORMES D'INGENIERIE POUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Initier la validation des acquis professionnels

L'une des principales innovations observées dans les cas n° 1, 2 et 3 fut de permettre l'accès à la formation à un certain pourcentage d'étudiants – moins de 15 % dans tous les cas – qui, *a priori*, ne répondaient pas aux critères d'admission habituels. En effet, trop d'adultes qui souhaitent ou qui ont besoin d'accéder à une formation universitaire supérieure voient d'importantes barrières se dresser devant eux à cause de la structure et de l'organisation universitaires traditionnelles.

Il convenait donc d'établir une procédure permettant de valider l'expérience professionnelle des étudiants, ce qui, au Brésil, en Argentine et au Guatemala (cas n° 1, 2 et 3), représente une innovation.

Le tableau 1 indique le nombre d'étudiants qui, dans chaque cas, ont été admis sur examen de leur dossier de Validation des Acquis Professionnels. Signalons que dans les quatre cas, il y avait toujours au moins un étudiant inscrit qui était totalement étranger à la pratique de l'alternance. Un certain nombre d'abandons ont eu lieu parmi eux, peut-être parce qu'ils s'attendaient à un système classique d'enseignement-apprentissage et qu'ils se sont retrouvés impliqués dans une autre démarche, à laquelle ils n'étaient pas habitués. Quoi qu'il en soit, leur participation a été une source d'enrichissement pour tout le monde (notamment pour les autres étudiants, qui venaient du monde des Ceffa).

N°	CAS	Nombre d'étudiants	Nombre d'années d'expérience professionnelle des étudiants (moyenne)	Nombre d'étudiants admis par VAP (% des inscriptions)	Abandons d'étudiants VAP
1	Master (BRESIL)	23	9,5	3 (13 %)	0
2	Licence (ARGENTINE)	25	11	3 (12 %)	0
3	Licence (GUATEMALA)	28	12,5	4 (14 %)	0
4	Master/Doctorat (PEROU)	16	12,5	0	Non applicable

Tableau 1. *Expérience préalable et VAP pour chaque cas d'étude (tableau conçu par les auteurs de cet article).*

REPENSER LE MODE D'ÉVALUATION

Dans le processus d'évaluation retenu par la pédagogie de l'alternance, on met l'accent sur ce que la personne sait et/ou est capable de faire, et non sur sa motivation, ni sur le moment, le lieu ou la méthode d'apprentissage.

Ainsi, dès la première séance, chaque apprenant est mis en situation de production. D'acteur en apprentissage, on l'invite à devenir auteur, c'est-à-dire à penser en l'écrivant au sujet qu'il souhaiterait explorer dans son projet de recherche. Pour qu'il y ait production de savoirs, la première stratégie pédagogique consiste à jalonner le parcours de production d'écrits (Pineau *et al.*, 2009).

Nous souhaitons, pour être fidèles à la pédagogie de l'alternance, que le système d'évaluation universitaire s'articule autour de quatre grands axes : vérifier ce que le candidat sait et ce qu'il peut faire ; confronter ses aptitudes et ses connaissances à un barème établi par l'université ; évaluer chaque candidat de façon personnalisée et prendre en compte cette confrontation. Cette démarche a eu quelque peine à s'établir, parfois dans des conditions administratives difficiles.

La solution la plus pratique a consisté à adopter, dans chaque cas, la procédure la plus adéquate pour l'institution de formation et pour l'étudiant. Dans les cas qui nous occupent, l'on a suivi une démarche simple, rapide, personnalisée et systémique, tout en appliquant les critères d'exigence, de rigueur et de qualité requis par l'université en question.

Plus particulièrement, cette démarche a été basée sur l'évaluation de la formation et du dossier sur l'expérience de vie personnelle et professionnelle des candidats, qui devaient justifier au moins cinq ans d'expérience professionnelle (un critère auquel tous les étudiants satisfaisaient largement). Ces mesures visaient la reconnaissance et l'implantation de l'apprentissage permanent en tant qu'élément de la vie moderne, et conduisent à l'intégration de l'apprentissage post-scolaire.

QUATRE ETUDES DE CAS

Nous présentons à présent quatre réalisations qui ont donné lieu à expérimentation. Comme nous l'avons dit plus haut il s'agit de formations universitaires destinées à des formateurs, professionnels de la formation par alternance.

CAS N° 1 : MASTER EN FORMATION ET DEVELOPPEMENT DURABLE (BRESIL)

En 2001, à l'issue de leur travail de recherche conjointe sur les problèmes existant dans la relation entre éducation et développement, l'Universidade Nova de Lisbonne (Portugal) et l'Université de Tours (France) ont mis en place au Brésil – en collaboration avec plusieurs universités du pays, notamment l'Universidade Católica de Brasilia – un master en formation et développement durable. Il s'agit d'un double diplôme (français et portugais). SIMFR (Solidarité internationale des mouvements familiaux de formation rurale), une association belge qui apporte un soutien technique et pédagogique aux projets de formation rurale en alternance, a rejoint par la suite cette équipe de recherche.

Le but était de répondre à la demande d'une formation universitaire qui devait permettre, notamment aux formateurs et aux responsables de formation des Ceffa du Brésil, de satisfaire les nouvelles exigences de qualifications universitaires dictées par l'Etat brésilien. Il leur fallait produire un mémoire à partir de leurs riches expériences pratiques selon une démarche de formation-action-recherche par alternance. Cette démarche constitue l'option pédagogique du diplôme universitaire d'études des pratiques sociales que l'Université de Tours propose déjà depuis les années 1980 (Chartier et Lerbet, 1993 ; Geay, 1998). Pour faire face aux crises scolaires et environnementales, les partenaires brésiliens ont confirmé et enrichi le travail inter et transdisciplinaire de construction de liens entre éducation et développement ; d'où l'intitulé du diplôme international né de cette collaboration : formation et développement durable (Demol et Pilon, 1997). Cette formation était le premier master en alternance proposé en Amérique latine. L'expérience s'est déroulée entre

2001 et 2003 de façon itinérante, dans plusieurs États du Brésil. Lors de chaque session, l'on a pu compter sur la collaboration d'une université brésilienne (fédérale ou d'Etat), placée sous la coordination générale de l'Universidade Católica de Brasília³.

CAS N° 2 : LICENCE EN ORGANISATION ET GESTION DE L'EDUCATION (ARGENTINE)

Depuis plusieurs années, la Fondation Marzano, l'un des promoteurs des Ceffa d'Argentine, était à la recherche d'une formation de ce type à l'intention de ses formateurs. Aussi le service de coordination pédagogique de cette institution a-t-il sollicité la collaboration de SIMFR pour rechercher une université argentine – et participer par la suite au développement du projet – qui serait intéressée par l'idée de mener une expérience aussi innovante que risquée.

Finalement, l'*Universidad Austral* de Buenos Aires s'est montrée encline à relever le défi. Il s'agit de la première licence en alternance à avoir été mise en place en Amérique latine. Cette expérience s'est déroulée entre 2005 et 2007, dans une ville d'importance moyenne située dans la province de Buenos Aires (mais pas dans la capitale fédérale).

Grâce à la résolution n° 786 du 30 juillet 1999 adoptée par le ministère argentin de la Culture et de l'Education, l'*Universidad Austral* fut autorisée (de façon provisoire à l'époque) à créer et à mettre en marche une structure universitaire baptisée *Escuela de Educación* (Ecole d'éducation). Cette même résolution a permis la création et le fonctionnement d'une licence en organisation et gestion de l'éducation (cycle de licence), et accordé la reconnaissance officielle et donc l'homologation de ce diplôme au niveau national.

Cette formation s'inscrit dans le cadre de la loi fédérale sur l'éducation n° 24.195, qui établit la formation continue des enseignants, dont, notamment, le perfectionnement du personnel enseignant en activité, la préparation des enseignants à de nouveaux rôles professionnels et la formation pédagogique de diplômés non enseignants. Par ailleurs, cette licence répond aux critères d'exigence mis en avant par cette loi : articulation entre éducation et vie professionnelle, et transformation et innovation en matière d'enseignement (García-Marirrodriga et Durand, 2009).

³ La formation itinérante : une session d'une semaine dans un Etat, la suivante dans un autre Etat s'explique par la distance à parcourir dans le pays. Toute formation s'inscrit dans un contexte.

CAS N° 3 : LICENCE EN EDUCATION (GUATEMALA)

Les promoteurs des Ceffa du Guatemala ont demandé à SIMFR de rechercher – et de participer par la suite au développement du projet – une université guatémaltèque pouvant offrir une formation de niveau licence à leurs professeurs enseignant en milieu rural.

A l'époque, la seule université publique du pays, celle de San Carlos, ne pouvait s'engager dans ce genre d'innovation pour un groupe expérimental. Aussi s'est-on tourné vers un établissement privé : l'*Universidad del Istmo*. Cette université avait déjà réalisé avec succès ce type d'expérience dans la capitale (entre 2005 et 2007), pour un groupe d'enseignants en milieu urbain. Cette fois, elle renouvelait l'expérience avec un groupe d'enseignants en milieu rural, dans des locaux situés à Quetzaltenango. Le projet a duré de 2007 à 2009.

L'université délivre un diplôme national de licence en éducation, spécialité "pédagogie de l'alternance". Cette spécialité incluse dans l'intitulé du diplôme correspond tout à fait au style guatémaltèque, puisqu'au cours des expériences réalisées, y compris celle-ci, l'alternance consistait en une "façon de faire autrement", et telle était la méthodologie utilisée.

CAS N° 4 : LE MASTER UNIVERSITAIRE EN SCIENCES SOCIALES, HUMAINES ET JURIDIQUES (PEROU), ET LE DOCTORAT CORRESPONDANT

Dans ce cas, il s'agissait de rechercher une formation de troisième cycle pour les membres de l'équipe pédagogique nationale des Ceffa du Pérou. Les responsables ont décidé de partir en quête d'un master et d'une université espagnole disposée à assurer une formation répondant aux critères de Bologne, hors d'Espagne.

A cette époque, l'*Universidad Internacional de Cataluña* venait de recevoir la certification de l'Aneca (organisme espagnol chargé, entre autres, de certifier les formations et les institutions de l'enseignement supérieur) pour cette formation (un master interdisciplinaire qui débouche sur un doctorat). Cette université a donc accepté de s'engager dans cette aventure, qui s'est déroulée entre 2008 et 2010.

Il s'agit du premier master-doctorat conçu sur le mode de l'alternance en Amérique latine. Les étudiants ayant satisfait aux exigences de la formation obtiennent un diplôme espagnol (un master), dans le cadre de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Ainsi, dans ce type d'expérience, ce ne sont pas les étudiants qui se déplacent en Europe, mais l'inverse : deux ou trois professeurs de Barcelone sont

envoyés au Pérou pour chaque cours présentiel. En revanche, la durée de la formation est de deux ans et non de un an, afin de favoriser le travail de recherche des étudiants. Actuellement, sur les treize étudiants qui ont obtenu ce master (voir tableau 2), cinq poursuivront vraisemblablement cette formation en doctorat.

Lors de cette expérience, une analyse plus approfondie a été réalisée par le biais d'un questionnaire semi-ouvert destiné aux étudiants. Les professeurs, eux, ont reçu un questionnaire distinct et complémentaire. Après avoir effectué un essai auprès de professeurs et d'étudiants ayant un profil similaire à l'objet d'étude, l'on a consulté un groupe d'experts dont le travail a débouché sur l'instrument d'analyse définitif. Finalement, les questionnaires ainsi élaborés comprenaient vingt-cinq questions fermées avec quatre options de réponse regroupées sous quatre variables (institutionnelle, pédagogique, compétences, évaluation) et deux questions ouvertes (demande de "mots clés" concernant la formation réalisée, puis appréciations personnelles et propositions).

PRINCIPAUX RESULTATS

Pour les universités et les institutions partenaires, les résultats peuvent se résumer par les aboutissements mentionnés précédemment, et ceux des taux de réussite, dont voici une présentation :

N°	CAS	Nombre d'étudiants inscrits au départ	Nombre d'étudiants diplômés (%)	Abandons (non Vap)
1	Master (BRESIL)	23	17 (74 %)	6
2	Licence (ARGENTINE)	25	18 (72 %)	7
3	Licence (GUATEMALA)	28	24 (86 %)	4
4	Master/Doctorat (PEROU)	16	13 (81 %)	3

Tableau 2. *Taux de réussite des étudiants pour chaque cas d'étude (tableau élaboré par les auteurs de cet article).*

En Amérique latine, à l'instar de ce qui se passe dans la plupart des pays, il ne suffit pas de valider toutes les matières du cursus pour obtenir un diplôme universitaire; il

faut également soutenir un mémoire (de licence ou de master) ou une thèse (de doctorat). De ce fait, malheureusement, le taux d'échec dans les universités latino-américaines est assez élevé (matières validées, mais absence de mémoire). En revanche, dans un système par alternance, les étudiants commencent leur mémoire au cours de leur action en terminent leur formation en ayant déjà produit un mémoire ou une thèse, étant donné qu'ils commencent leur travail de recherche dès le premier jour de cours et sont accompagné tout au long de leur parcours. Cela s'est vérifié dans les quatre cas étudiés (sauf pour un étudiant de master au Pérou).

Par ailleurs, la plupart des étudiants signalent que des changements se sont produits dans leur vie, et pas uniquement sur le plan professionnel : plus grande estime de soi, plus grand sentiment de solidarité et de camaraderie, meilleure compréhension des processus éducatifs complexes, enrichissement de la culture générale...

Quant à leurs productions (recherches), dans tous les cas, plusieurs se sont distingués par la très bonne qualité de leurs travaux. Au terme de la première expérience (cas n° 1), Pineau *et al.* (2009) ont d'ailleurs fait un résumé de chacun d'eux (des mémoires de master de plus de 180 pages ont ainsi été condensés en 10 pages). Dans le cas n° 2, un ouvrage retraçant les expériences des étudiants et réunissant quelques extraits de leurs productions a été publié (García-Marirrodiga et Durand, 2009).

Dans le cas des étudiants ayant obtenu un master au Pérou (cas n° 4), il est assez frappant de constater que seuls 40 % d'entre eux se considèrent mieux évalués par leur institution à l'issue de cette formation. Ainsi, s'il y a eu une transformation personnelle positive, elle semble ne pas avoir été appréciée dans la plupart des cas. On pourrait donc en conclure que les personnes apprennent, se forment et se transforment à un rythme différent de celui des institutions auxquelles elles appartiennent. Ceci conforte l'idée qu'il ne faut pas confondre institution et personne.

Tous évaluent de manière positive le caractère novateur de la méthodologie et le système d'accompagnement personnalisé des projets de recherche. 85 % des étudiants précisent que l'accompagnement des deux professeurs présents tout au long du cycle de formation s'est avéré très utile et soulignent une grande proximité avec ces derniers, par rapport aux enseignants qui ne sont intervenus que pour le module présentiel dont ils avaient la charge. Au terme d'une première analyse, il ressort que les différents professeurs sont évalués de façon inégale selon que leur contribution à chaque projet de recherche a été jugée suffisante ou non.

Concernant les progrès en compétences de recherche, 94 % des étudiants affirment

que cette méthodologie leur a apporté des compétences personnelles qui leur permettront d'innover dans leur pratique professionnelle et de recherche : puisque le parcours de formation est basé sur l'alternance, autrement dit, sur la réalité que l'on souhaite transformer et sur l'expérience (Pineau, 2002 ; Gimonet, 2008), alors l'apprentissage expérientiel se déroule en situation de travail, c'est-à-dire sans intermédiaires, en prise directe avec l'environnement. Cette démarche n'est pas sans risques, puisqu'au fond, l'on vise la résolution de problèmes réels (Pineau, 2002).

Si nous nous référons aux travaux de Kolb (1984) et Guillaumin (2009), nous pourrions dire que l'apprentissage expérientiel pratiqué ici peut être défini comme un travail réflexif sur le vécu, une transformation de l'expérience en conscience, dans une démarche d'autoformation qui intervient dans toutes les situations de prise de décisions et de résolution de problèmes dans la vie quotidienne.

Pour ce qui a trait à l'évaluation de la formation, plusieurs points sont à signaler : d'une part, l'insuffisance du matériel bibliographique disponible, et le manque d'accès à la documentation et d'autre part, le manque de matériel préalable mis à disposition des étudiants par les enseignants des différents domaines d'études. En revanche, tous évaluent de façon extrêmement positive le dispositif d'évaluation inter et transdisciplinaire. Dans la partie autoévaluation, 80 % d'entre eux estiment néanmoins que leurs productions auraient pu être de meilleure qualité.

Quant aux professeurs, ces derniers ont découvert qu'une autre université était possible. Une université qui opte pour une approche inductive, allant du concret vers l'abstrait. On adopte une démarche dynamique centrée sur les personnes, et non sur les systèmes, à la différence de la pédagogie traditionnelle, qui s'articule autour de la transmission des savoirs.

A de légères variations près dans les pourcentages, les professeurs ayant participé au master mis en place au Pérou (cas n° 4) partagent le point de vue des étudiants pour les questions relatives au cadre institutionnel. Les principales divergences ont trait à l'accompagnement des professeurs-tuteurs des différents domaines d'étude. Par ailleurs, ils soulignent leurs propres progrès en recherche-action et saluent l'innovation que représente le système d'évaluation utilisé.

Ils valorisent clairement l'expérience professionnelle préalable des étudiants et signalent le besoin, pour les enseignants, de travailler en équipe pour réussir à mettre en place une démarche inter et transdisciplinaire.

Enfin, pour la majorité, la dimension interculturelle de cette formation est une

découverte et un enrichissement personnels. Ils sont tout aussi nombreux à souligner l'importance de développer ce système ailleurs et dans d'autres filières d'études supérieures, en tirant parti des leçons de cette expérience dans le domaine de la formation professionnelle.

POUR ALLER PLUS LOIN : QUELQUES REFLEXIONS AU SUJET DES CARACTERISTIQUES COMMUNES A TOUS LES CAS

Ce point pourrait se résumer en deux mots : ingénierie pédagogique innovante et partenariat équilibré. Les universités partenaires ont osé construire des alternatives socioéducatives au moyen d'une véritable ingénierie pédagogique (professeurs travaillant réellement en équipe, manières différentes d'évaluer, nouvelles formes d'accès à l'enseignement supérieur, l'étudiant en tant que figure centrale nécessitant un accompagnement personnalisé, le projet de recherche comme fil conducteur de la formation-action-recherche...). Partenariat équilibré, parce que les universités se sont frottées à d'autres institutions non universitaires, et ont tenu compte de leurs contingences et exigences.

UNE INGENIERIE PEDAGOGIQUE INNOVANTE

Toutes les universités ont abandonné leur "habitat naturel", le campus, pour s'installer à la campagne. Par ailleurs, dans le cas des licences, l'on a affaire à des études dites *d'articulation* (*carreras de articulación*), destinées, entre autres, à mettre à jour les connaissances du personnel enseignant en matière de pédagogie (en général, parmi les différents critères d'admission, il faut posséder le diplôme officiel de professeur sanctionnant une formation universitaire de trois ou quatre ans).

C'est pourquoi les licences en question s'étalent sur un peu moins de deux ans et demi. Ceci représente un véritable défi pour adapter les programmes officiels aux temps et aux rythmes de l'alternance (cours présentiels et séances de production des étudiants).

De même, il existe un consensus au sein de l'équipe enseignante permanente (sorte de noyau dur de professeurs, coordonnant ceux qui interviennent ponctuellement) sur le système d'évaluation. Chaque étudiant fait ainsi l'objet d'une évaluation continue, intégrale et personnalisée, à travers les productions qu'il fournit dans le cadre de son projet de recherche, et non par le biais d'examens classiques.

Une véritable coopérative de production de savoirs s'est établie, d'une part, entre les professeurs, et d'autre part, entre les professeurs et les étudiants (García-Marirrodriaga

et Durand, 2009), même si cette tâche n'a pas été facile et qu'on ait dû avoir recours, dans ce cas, à une ingénierie qui se préoccupait également de questions affectives et sociales.

UN PARTENARIAT EQUILIBRE

Pour les institutions universitaires, le fait de mettre en place une formation en alternance et en partenariat avec d'autres institutions implique un changement de logique formative. L'université n'est pas la seule détentrice du pouvoir (Clénet, Gérard et Pineau, 1994), puisqu'elle accepte de le partager avec l'institution demandeuse de la formation et avec les enseignants non universitaires. Exemple concret de ce partenariat : l'université et ses professeurs s'adaptent aux propositions et aux suggestions formulées par les étudiants dans le rapport d'évaluation et de synthèse qui met fin à chaque session.

Le partenariat établi entre l'institution demandeuse de ce type de formation et l'université qui se propose de mener cette expérience (Pineau *et al.*, 2009) va au-delà de ce qu'on a coutume d'appeler un travail conjoint. C'est ce que Lerbet (1981) appelle la dimension institutionnelle de l'alternance, de coresponsabilité et de partenariat, qui implique un changement de point de vue du rôle de l'enseignant tel qu'on l'entend habituellement dans la pratique universitaire.

Pour que le partenariat soit efficace, tous les acteurs doivent avoir un même projet d'alternance partenarial qui établisse clairement les temps et les espaces de la formation. Ainsi, chaque cours présentiel fait l'objet d'une préparation préalable lors d'une réunion de coordination à laquelle assistent plusieurs acteurs de chaque institution partenaire. Dans chaque matière, le professeur d'université travaille en binôme avec un enseignant de l'institution ayant demandé la formation. Ceci permet d'atteindre un équilibre intéressant : le premier veille à la rigueur scientifique, tandis que le second assure l'application de la méthodologie qu'il connaît bien, ainsi que l'adaptation des contenus à la réalité des étudiants.

Enfin, il faut souligner que le but de l'approche inter et transdisciplinaire n'est pas la négation des disciplines, mais l'essai de leur utilisation selon des degrés d'ouverture et d'interaction variable (Nicolescu, 1996 ; Pineau *et al.*, 2009). La transdisciplinarité est un degré de liaison disciplinaire qui ouvre à des transactions cognitives, qui, à travers et entre les disciplines, vont au-delà de celles-ci (Nicolescu, 1996 ; Demol, 2003). Lorsque les programmes officiels sont trop verticaux et que la logique universitaire est plutôt disciplinaire et sans connexion avec l'ensemble, cette démarche n'est pas simple à mettre en place.

CONCLUSION

Dans chacun des cas étudiés, les personnes en formation sont invitées à accéder au statut d'auteur et de producteur de savoir, en prenant appui sur l'idée qu'ici il n'y a pas de véritable formation sans la transformation d'un problème d'action en recherche. Cependant, ces résultats de formation-développement n'auraient pas été possibles sans les deux principes suivants : axer les contenus des différentes matières autour de chaque projet de recherche, et consacrer de nombreuses heures de tutorat à l'accompagnement personnel de chaque étudiant dans son travail de recherche.

Les cas présentés montrent qu'une telle pédagogie est possible dans des universités prêtes à s'y investir. Elle repose sur l'élaboration créative et l'application d'instruments pédagogiques spécifiques qui permettent de donner du sens aux actions de formation en proposant un dispositif pédagogique inter et transdisciplinaire.

Cette construction passe par une formation-action-recherche permanente, qui requiert non seulement l'utilisation de ses instruments, mais aussi la formation initiale et continue des formateurs, l'information et l'encouragement des institutions, la recherche scientifique permanente et la défense d'une spécificité pédagogique et organisationnelle, c'est-à-dire de l'autonomie des instances politiques et administratives (Gimonet, 2008).

BIBLIOGRAPHIE

Antoniazzi, A. (2006). *La tutoría personal en los CFR de la provincia de Buenos Aires. Diagnóstico del impacto de los valores del personalismo en la tutoría de los jóvenes*. Mémoire de licence non publié. Buenos Aires, Argentine : Universidad Austral.

Banque interaméricaine de développement (BID). (2000). *Capacitación profesional y técnica: una estrategia del Banco Interamericano de Desarrollo*. Washington, D.C., Etats-Unis : BID.

Cernea, M. (1985). *Primero la gente. Variables sociológicas en el desarrollo rural*. Mexico, Mexique : Fondo de Cultura Económica.

Collis, B. (1997). Pedagogical Reengineering : A Pedagogical Approach to Course Enrichment and Redesign with the www. *Educational Technology Review*, 8(2), 11-15.

Chartier, D. (2003). *A l'aube des formations en alternance*. Paris, France : L'Harmattan.

- Chartier, D. & Lerbet, G. (1993). *La formation par production de savoirs*. Paris, France : L'Harmattan.
- Clénet, J. ; Gérard, C. ; Pineau, G. (1994). *Partenariat en éducation : des pratiques à construire*. Paris, France : l'Harmattan.
- Demol, J.N (2003). *Didactique et transdisciplinarité*. Paris, France : L'Harmattan.
- Demol, J.N. & Pilon, J.M. (1997). *Alternance, développement personnel et local*. Paris, France : L'Harmattan.
- FAO. (1997). *Difficultés et chances de l'enseignement et de la formation agricoles pour la décennie 1990 et au-delà*. Rome, Italie : SDRE, FAO.
- García-Marirrodrga, R. (2002). *La formación por alternancia en el medio rural: contexto e influencia de las MFR sobre el desarrollo local de Europa y los PVD. Modelo de planificación y aplicación al caso de Colombia*. Thèse doctorale publiée dans les archives numériques. Madrid, Espagne : Universidad Politécnica de Madrid.
- García-Marirrodrga, R. (coord.). (2009). *Educación, juventud y empleo. La alternancia una alternativa para la educación y el desarrollo en América Latina*. Guatemala : Unesco, AIMFR et Serviprensa.
- García-Marirrodrga, R. & De los Ríos, I. (2005). La formación por alternancia y el desarrollo rural en América Latina. El caso de Colombia. *Estudios Geográficos*, LXVI(258), 129-160.
- García-Marirrodrga, R. & Durand, J. (coord.) (2009). *Alternancia y construcción de alternativas educativas. La aventura de una formación-acción-investigación universitaria*. Buenos Aires, Argentine : Miño y Dávila, 2009.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris, France : L'Harmattan.
- Gimonet, J. C. (1998). L'alternance en formation, méthode pédagogique ou nouveau système éducatif ? L'expérience des Maisons Familiales Rurales. In Demol J.N, Pilon J.M. (coord.). *Alternance, développement personnel et local*. (p. 51-66). Paris, France : L'Harmattan.
- Gimonet, J.C. (2008). *Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des Maisons Familiales Rurales*. Paris, France : L'Harmattan.
- Guillaumin, C. et al. (2009). *Pratiques réflexives en formation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, Etats-Unis : Prentice Hall.
- Lerbet, G. (1981). *Système alternance et formation d'adultes*. Paris, France : Editions Universitaires UNMFREO.

Le Boterf, G. (1999). Les défis posés à l'ingénierie de formation et à la production des expertises collectives. Quelles évolutions prendre en compte ? Quelles conséquences pratiques ? In *Actes des Journées d'étude : Ingénierie des dispositifs de formation à l'international*. (p. 45-61). Montpellier, France.

Malglaive Gérard (1994). Alternance et compétences. *Cahiers Pédagogiques*, 320, 26-28.

Niculescu, B. (1996). *La transdisciplinarité*. Monaco, Principauté de Monaco : Editions du Rocher.

Pineau, G. (2002). As relações entre teoria e pratica no ambito da educação permanente. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 8 (15), 140-172.

Pineau, G. et al. (coord.) (2009). *Alternatives socio-éducatives au Brésil. Expérience d'un master international*. Paris, France : L'Harmattan.

Puig, P. (2006). *Los Centros de Formación por Alternancia: desarrollo de las personas y de su medio. La importancia de la formación y de la investigación en las instituciones*. Thèse de doctorat non publiée. Universidad Internacional de Cataluña.

Taylor, P. (1998). Participatory curriculum development for agricultural education and training: experiences from Vietnam and South Africa. In FAO. *Training for Agriculture and Rural Development 1997-98*. (p. 4-15). Rome, Italie : FAO.