

Formations en alternance et intégration des savoirs traditionnels et des savoirs scientifiques en France

Formação em alternância e integração dos saberes tradicionais e dos saberes científicos na França

Recebido: 28/03/2023 | **Revisado:** 18/04/2023 | **Aceito:** 18/04/2023 | **Publicado:** 28/06/2023

Catherine Guillaumin

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6951-1763>

Université de Tours

E-mail: catherine.guillaumin@univ-tours.fr

Como citar: GUILLAUNIN, C.; Formations en alternance et intégration des savoirs traditionnels et des savoirs scientifiques en France. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-18, e15219, Jun. 2023. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Résumé

Cet article met en lumière, au fil de l'histoire éducative en France, trois modèles de formation en alternance. Un seul donne à la pédagogie une place centrale portée par une vision humaniste de l'homme visant l'autonomisation de la personne qui se forme. Le savoir et son intégration, prenant ensemble tous les espaces avec leurs contenus, tant pour les jeunes en formation que pour leurs formateurs, constitue le cœur de la formation. L'auteur fait ici l'hypothèse que le modèle initial de l'alternance intégrative avec sa sensibilité à l'environnement est en capacité de contribuer à l'intégration des savoirs traditionnels dans la formation posant le primat de la reconnaissance de ceux-ci, de leur énonciation en se fondant sur les acquis de la formation expérientielle et autorisant leur transmission dans le cadre de la pédagogie de l'alternance. Le dialogue, l'écoute et la diffusion des savoirs traditionnels participent alors du partage du pouvoir de former et sont autant de défis pour le pédagogue engagé en formation.

Mots clés: Alternance intégrative, intégration, savoir, savoirs traditionnels

Resumo

Este artigo coloca em evidência, ao longo da história da educação na França, três modelos de formação em alternância. Apenas um dá à pedagogia um lugar central, carregado por uma visão humanista do homem, visando a autonomização do indivíduo que se forma. O saber e sua integração, tomando ambos todos os espaços com seus conteúdos, tanto para os jovens em formação quanto para seus formadores, constitui o coração da formação. O autor desenvolve aqui a hipótese de que o modelo inicial de alternância integrativa, com sua sensibilidade ao entorno, tem a capacidade de contribuir para a integração dos saberes tradicionais na formação, acentuando a primazia do reconhecimento destes, da sua enunciação com base nas conquistas da formação experiencial e permitindo sua transmissão dentro do campo da pedagogia da alternância. O diálogo, a escuta e a difusão dos saberes tradicionais, participam, dessa forma, do compartilhamento do poder de formar, assim como são desafios para o pedagogo que se dedica à educação.

Palavras-chave: Alternância integrativa, integração, saber, saberes tradicionais

1 FORMATIONS EN ALTERNANCE ET INTÉGRATION DES SAVOIRS TRADITIONNELS ET DES SAVOIRS SCIENTIFIQUES

L'alternance ! Que cache l'usage de ce mot, son ambition pédagogique au fil des années et des orientations politiques, économiques ? Notre monde est secoué par des crises nombreuses politiques, écologiques, économiques, sociales toutes profondément humaines qui bouleversent notre rapport au savoir et conduisent à penser ensemble, dans la formation, l'intégration des savoirs traditionnels et des savoirs scientifiques. Les mises en lien proposées ici, alternance et intégration, intégration des savoirs traditionnels et scientifiques, mettent au défi le pédagogue. Plusieurs questions se posent successivement avant que ne puisse s'effectuer l'œuvre pédagogique ou plutôt s'exercer l'ingéniosité de celui qui s'engage dans l'acte de formation. La réponse en effet, se construit avec l'approfondissement des questions.

L'analyse des modèles cachés de l'alternance constitue un premier pas et la première partie de cette présentation. L'approfondissement du modèle d'alternance comme alternative pédagogique mise en actes et réfléchi théoriquement forme la deuxième partie, permettant également d'appréhender les notions d'appropriation du savoir et d'intégration. La volonté d'intégrer les savoirs traditionnels et des savoirs scientifiques dans la formation en alternance s'impose dans la période bousculée par la crise climatique qui frappe la population mondiale.

Dans le même temps, le savoir se démocratise tandis que s'installe un relativisme scientifique. Ce sont les défis auxquels sont confrontés les pédagogues de l'alternance dès lors qu'elle vise l'autonomie de celui qui se forme. C'est l'objet de la troisième partie de ce texte.

2 LES MODELES CACHES DE L'ALTERNANCE

Depuis de nombreuses années, nous cherchons, le sens et la signification de ce mot, sa portée pratique, sa dimension politique, son ambition pédagogique mais aussi et surtout l'intention émancipatrice et coopérative qui est la sienne. Dans le même temps, conjointement, nous sommes engagées avec d'autres dans une formation en alternance où nous mettons à l'épreuve les travaux théoriques tandis que l'expérience en formation génère de nouvelles questions. Aujourd'hui, nous repérons trois périodes au fil de l'histoire éducative en France. Chacune porte en elle un modèle pédagogique.

2.1 L'ALTERNANCE : UNE PEDAGOGIE DE LUXE SANS MOT POUR LE DIRE

Guy Berger (1992, p. 331-339) retient qu'historiquement, en France, « seuls les plus fûtés les plus qualifiés, étaient autorisés à articuler des moments de pratique et de théorie » (BERGER, 1992, p. 332). C'est le cas, par exemple, des internes en médecine. Pour les sans qualification, il n'y avait pas de formation intellectuelle : quelques rudiments de calcul, de français étaient largement suffisants.

L'auteur qualifie cette forme d'apprentissage, qui n'est pas nommée alternance, de *pédagogie de luxe* car elle bénéficie à ceux qui possèdent déjà les clés pour comprendre c'est-à-dire, pour articuler différents éléments entre eux et répondre à leurs interrogations. Guy Berger (1992, p. 331) met en exergue plusieurs présupposés à l'œuvre éclairant le processus d'alternance, dont nous ne retenons ici que deux d'entre eux : le premier porte sur la constitution de la personne en formation, accumulant des expériences et capable de les réélaborer et ainsi de construire un savoir ; le second porte sur la transférabilité des savoirs au fur et à mesure d'expériences diverses permettant au sujet de construire des procédures intellectuelles.

Très nettement, cette alternance non nommée, bénéficie à ceux qui déjà ont acquis des habiletés intellectuelles et les enrichissent par leur capacité à relier éléments d'expériences et apprentissages formels. La grande majorité des personnes n'est pas concernée puisque leur pratique professionnelle ne nécessite pas de compétences à relier des pratiques et des éléments théoriques.

Ainsi, il existait bien une manière de faire réservée à quelques uns mais le mot *alternance* n'existait pas dans la langue française. C'est la nécessité de dire une pratique pédagogique qui va être à l'origine de l'invention du mot.

2.2 UN MOT OUTIL POUR EXPLIQUER LE CARACTERE INSOLITE D'UNE PEDAGOGIE ALTERNATIVE

En 1935 près de Lauzun dans le Lot-et-Garonne, aidés par leur curé, l'abbé Granereau, des parents fondent ce qui allait devenir 2 années plus tard, la première Maison familiale d'apprentissage rural (DUFFAURE ; ROBERT, 1955, p. 19). Le mot, quant à lui, figure en caractère gras dans le numéro spécial du Lien 1946-1947. La grande caractéristique de la maison familiale est sa formule d'alternance dira quelques années plus tard Bertrand Girod de l'Ain (1982). L'intention, rappelle Cousinet dans la Préface de l'ouvrage de Duffaure et Robert (1955, np), est très claire. « Cet enseignement n'a rien d'une suite d'exposés théoriques qui peut-être, offriraient une pâture au travail intellectuel d'une élite, mais auraient l'inconvénient de divorcer l'esprit du jeune agriculteur de sa vie familiale et de l'exploitation à laquelle il collabore et, à la longue, de le détacher de son état ». La méthode ingénieuse, la trouvaille qui permet le contact c'est celle des Cahiers de l'exploitation familiale. Celui-ci permet de « promouvoir l'activité et la réflexion au sein d'une réalité constituée par l'exploitation familiale, réalité avec laquelle il est en contact permanent, par sa vie propre, et avec laquelle il l'est en outre, par un travail qu'il faut bien appeler scolaire, mais qui, loin de le détacher ou de l'éloigner de cette vie, l'y maintient au contraire et fait le fondement de ce travail ». Ces quelques phrases positionnent le défi des inventeurs des Cahiers. Il ne s'agit pas de donner à ceux qui trouvent déjà du plaisir à apprendre mais de s'adresser à des jeunes dans le contexte spécifique de leur environnement agricole en reconstituant l'unité pédagogique. « Les trois mondes de l'éducation ne font plus qu'un [...] » (COUSINET, 1955, np). Avec un mot d'une autre époque *divorcer*, Cousinet met en lumière la rupture, la disjonction entre environnement familial, travail agricole et monde scolaire. La méthode des Cahiers vise la reconstitution de l'unité pédagogique et fonde la pédagogie de l'alternance.

Dans un article récent, *L'alternance dans l'Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale (AIMFR) : les quatre piliers des CEFFA [Centres Éducatifs Familiaux de Formation par Alternance]*, Roberto García-Marirrodriaga et Pere Puig Calvó (2022), dressent une histoire impressionnante de ce mouvement socio-éducatif, depuis les origines dans un village perdu du sud-ouest de la France en 1935, jusqu'à plus de « 1 500 CEFFA dans près de 40 pays aux contextes culturels, socio-économiques et géographiques complètement différents... avec un dénominateur commun : les 4 piliers » (GARCIA ; CALVO, p. 181-201). Ces 4 piliers fondent et soutiennent expérimentalement ce mouvement. Deux concernent les finalités qui sont formation globale de la personne et développement local. Les deux autres sont de l'ordre des moyens : pédagogie de l'alternance et association responsable. Ces modalités de formation demeurent à l'écart quasiment ignorées des autres organisations et institutions qui accueillent des jeunes en formation, telles que les lycées professionnels où apparaissent les *séquences éducatives*, les Centres de Formation d'Apprentis (CFA) qui mettent en avant le mot *apprentissage* ou les instituts de formation en santé qui utilisent le mot *stage*.

Entre 1971 et 1993, tout particulièrement, l'introduction de différents textes réglementaires produit des changements structurels qui vont profondément transformer la formation professionnelle. L'alternance y occupe une place centrale (GUILLAUMIN, 1997). L'apprentissage dans les CFA devient un mode de formation autonome au regard des formations scolaires de même niveau tandis qu'un « verrou idéologique » (APPAY, 1992, pp. 257-265) saute autorisant, voire favorisant des rapports étroits entre l'école et le monde de la production. La création des baccalauréats professionnels (1986) constitue l'acte de naissance de l'alternance sous statut scolaire. On distingue ainsi *alternance sous statut scolaire* ou sous statut universitaire, le jeune en formation est sous la responsabilité du chef d'établissement dans lequel il effectue sa formation au cours de la quelle, il fait des stages dans différentes entreprises. *L'alternance sous statut d'apprentissage* est celle d'un jeune, l'apprenti(e) qui a signé un contrat d'apprentissage avec un chef d'entreprise dans laquelle il travaille la plus grande partie du temps. La formation théorique est soustraite à un CFA. Ainsi un apprenti se forme et perçoit une rémunération en % du Salaire Minimum de Croissance (SMIC) fixée par la loi.

La loi d'orientation de 1989 prévoit que les périodes de formation en entreprise sont obligatoires dans les enseignements conduisant à un diplôme technologique ou professionnel. Les acquis de la formation en entreprise sont validés comme pour les apprentis et contribuent à l'évaluation en vue de l'obtention du diplôme.

Au fil des années, des évolutions économiques, des inflexions politiques, l'accent est mis de plus en nettement sur la professionnalisation des parcours de formation. Ainsi, la focale se déplace du mouvement entre établissement de formation et exercice professionnel au sein de l'entreprise (l'alternance) pour mettre en pleine lumière, la double exigence d'insertion dans le monde du travail, pour les jeunes¹, de formation tout au long de la vie pour maintenir en emploi les seniors.

¹ Selon l'INSEE (<https://www.insee.fr/fr/statistiques/6483447#titre-bloc-26>), au deuxième trimestre 2022, la part des jeunes qui ne sont ni en emploi, ni en formation est de 12,1 %.

2.3 L'ALTERNANCE POUR LA PROFESSIONNALISATION DES PARCOURS DE FORMATION ET DES METIERS

La publication récente du numéro de la revue *Phronésis* (2022/1 Vol. 11) par Philippe Maubant et Christophe Grémion, coordonnateurs du numéro, porte sur *Les configurations plurielles de, par en (l')alternance* et donne à lire l'actualité de l'alternance en montrant les lignes de force.

Les coordonnateurs montrent que la professionnalisation des métiers et des parcours de formation encouragent un rapprochement encore plus étroit entre éducation et travail et entre formation et emploi. Le travail est au cœur d'une ré-ingénierie de la formation. « Le travail demeure une question au cœur des transformations sociétales et organisationnelles » d'où des questions nombreuses avec comme réponses de « traiter de l'alternance comme axe problématique des rapports entre éducation et travail ». Dans cette perspective, *l'analyse de l'activité de travail* occupe une place centrale et l'apprentissage professionnel en situation est institué comme la finalité des situations formatives. L'*alternance* est aujourd'hui englobée dans ce contexte.

Les coordonnateurs de ce numéro constatent que « Les recherches et les publications sur l'alternance, pensée comme ingénierie, comme dispositif, comme stratégie curriculaire, comme organisation de situations, comme parcours de formation ou de professionnalisation, minorent la question pédagogique » (MAUBANT ; GREMION, 2022, p. 8). Le modèle précédent, celui qui fait de la pédagogie l'axe central d'une pédagogie de l'alternance, s'estompe. Ainsi, « si l'apprentissage professionnel en situation est posé comme le grand dessein de l'alternance et comme condition de sa réalisation organisationnelle et de sa réussite stratégique, *l'impensé pédagogique* demeure. Autrement dit, nous éprouvons des difficultés à sérier et à caractériser une pédagogie spécifiquement dédiée à l'alternance, pensée comme une configuration éducative ayant pour objectif central l'apprentissage professionnel en situation » (MAUBANT ; GREMION, 2022, p. 8). Nous soulignons ici l'expression *impensé pédagogique*, que nous ne pouvons manquer de mettre en écho de celle prononcée par André Geay concernant *l'impensé didactique* de l'alternance (GEAY ; SALLABERRY, 1999, pp. 7-15). L'apprentissage d'un métier, d'une profession est clairement, aujourd'hui, au centre des préoccupations tant du législateur, que des employeurs et des formateurs. Pour Gaston Pineau, auteur de la préface de ce numéro, l'alternance vit ici un moment transformateur « qui historialise sa reconnaissance universitaire uni-diversifiante (...) ». En d'autres termes, Pineau se fait comptable des articles publiés dans la revue, il en dénombre 6 faisant expressément référence à « La conception, la gestation, la naissance, la connaissance et la reconnaissance de ce mouvement socio-éducatif rural de la pédagogie de l'alternance qui s'enracine dans des longs parcours expérientiels en clair-obscur, d'abord personnels, puis interpersonnels, en réseaux, groupes, associations volontaires, à l'écart, sinon contre les discours d'institutionnalisation de l'École normale » (PINEAU, 2022, p. 12). La partition mise en relief par Gaston Pineau est particulièrement éclairante d'une fracture portant sur l'usage, le sens et la signification du mot alternance. D'un côté l'alternance est un élément d'un champ complexe articulant finalités et moyens ; de l'autre, elle s'épuise jusqu'à disparaître, dominée par le mot

apprentissage, visant exclusivement la professionnalisation d'un individu quel qu'il soit.

Le journal *Le Monde* titre *Quand l'alternance se réduit à l'apprentissage* pour rendre compte des rencontres RH du 14 juin 2022. Les nouvelles populations concernées par l'apprentissage qui est en forte augmentation, préparent un diplôme de l'enseignement supérieur et ne sont pas celles pour lesquelles la question de l'insertion est plus problématique. Or cette question demeure pour les jeunes de niveau inférieur à bac + 2, BTS. Le dispositif ne bénéficie pas à tous. Il est loin d'être équitable. Les plus démunis s'éloignent encore plus de l'emploi et de l'insertion sociale. Pour les chefs d'entreprises, l'important est de garder au sein de leur entreprise ceux qui y ont fait leur apprentissage. De leur point de vue « le sujet des rythmes d'alternance, des modalités, de la formation des tuteurs, c'est du passé, tout ces obstacles ont été levés » (Le Monde, 23 juin 2022, p. 29). Du point de vue de la forme, le mot *alternance* est évacué au profit du terme *apprentissage*. Il n'apparaît qu'une seule fois, en fin d'article et l'on peut faire l'hypothèse qu'il s'agit plutôt d'un artifice destiné à éviter une répétition. Cette réduction n'est pas qu'un effet de forme, elle organise le propos. L'apprentissage est un moyen de créer un lien entre les jeunes et le monde du travail. Mais force est de constater que les plus fragiles sont exclus.

2.4 MISE EN PERSPECTIVE DES MODELES CACHES DANS LES TROIS PERIODES

Deux modèles se dessinent au fil de ces trois périodes. La première et la dernière période ont en commun de ne pas porter attention, pour des raisons tout à fait différentes, à la question pédagogique. Elles partagent également le fait de s'intéresser à des étudiants qui ont déjà acquis de l'aisance et accèdent sans difficultés aux connaissances théoriques. Dans la première période, il n'existe pas d'appareil réglementaire et institutionnel pour cadrer le processus, dans la troisième, l'Etat donne le cadre (certification, contractualisation, programme ...) et les entreprises et les centres de formation déclinent les différentes composantes qui leur reviennent. Effectivement, en France, nous ne pouvons que constater que cette armature législative et réglementaire nationale est bien maîtrisée. Cela marche bien avec des étudiants dans l'enseignement supérieur. Ils trouvent là, l'occasion d'une pratique et d'une autonomie financière grâce au revenu auquel donne droit le contrat d'apprentissage.

Mais les autres, ceux qui ne trouvent pas, très tôt, dans le fonctionnement de l'école et du collège traditionnel, une ou des raisons d'apprendre, de poursuivre leur formation, que deviennent-ils ? Ils sont à la fois rejetés du système et exclus des contrats, y compris d'apprentissage. Les seuls qui leur sont proposés, sont ceux dont personne ne veut plus : travaux pénibles, dévalorisés, horaires décalés y compris le week-end, payés au SMIC, sans perspectives réelles de progression.

Si la question pédagogique est évacuée, elle ne l'est pas dans le modèle caractéristique de la deuxième période qui donne à la pédagogie une place centrale. Quelle est la spécificité de ce modèle ? Que signifie l'usage du mot pédagogie de l'alternance ?

3 L'ALTERNANCE COMME ALTERNATIVE PEDAGOGIQUE MISE EN ACTES ET REFLECHIE THEORIQUEMENT

La pédagogie occupe une place centrale dans ce modèle. L'alternance est moyen et outil de celle-ci. Le mot en lui-même est porteur d'une signification mais aussi du sens que ses inventeurs et ceux qui vont suivre vont lui donner. Nous avançons ici l'hypothèse que ce qui distingue ce modèle c'est la *vision humaniste* de la démarche d'alternance, pas seulement centrée sur l'entrée dans le monde du travail et mais ouverte à tous et surtout ceux qui ont des difficultés. Quelles sont les caractéristiques de ce modèle?

3.1 LES CAHIERS DE L'EXPLOITATION FAMILIALE ET LA FORMATION UNIVERSITAIRE DES FORMATEURS

L'une des caractéristiques majeures de ce modèle consiste à promouvoir tant la formation spécifique des jeunes que celle de ceux qui les accompagnent. Ce double mouvement marque une capacité à être dans son milieu, à le comprendre, tout autant qu'à s'ouvrir à de nouvelles connaissances. Ce sont aussi des hommes engagés et partageant les mêmes valeurs. Dès ce moment commence tout un travail de « construction d'une démarche pédagogique, de recherches appliquées à partir d'expériences positives réalisées dans Maisons Familiales » (CHARTIER, 2003, p. 26). Les recherches étaient mises en commun. Jean Robert qui faisait partie de l'Ecole Nouvelle Française se joint au groupe, ainsi que Roger Cousinet, directeur de cette même école. Ils accompagnent l'analyse sans imposer de modèle. C'est à ce moment là que s'est mise en place la démarche du cahier d'exploitation qui a permis

d'unifier au niveau du jeune les deux temps de formation, temps d'apprentissage sur l'exploitation, temps d'apprentissage plus théorique à la Maison Familiale. La pédagogie d'une alternance que nous avons qualifiée plus tard d'intégrative était née (CHARTIER, 2003, p. 26).

Mais pour Duffaure, cette forme de recherche n'allait pas encore assez loin. Il rencontre Henri Desroche du Collège Coopératif en 1975 qui lui explique la possibilité de créer un groupe de formation, avec l'Ecole des Hautes Etudes. Les personnes expérimentées pourraient préparer le diplôme de l'Ecole de Hautes Etudes en Sciences Sociales permettant d'obtenir le niveau de la Maîtrise. Daniel Chartier, Henri Desroche, André Duffaure et Georges Lerbet mettent au point la création du premier groupe de formation qui débute au début de l'été 1975 à Chaingy où se situe le Centre National Pédagogique des Maisons Familiales Rurales (MFR). La première session

est animée par Henri Desroche qui en laisse rapidement la responsabilité à Georges Lerbet².

3.2 ANDRÉ DUFFAURE ET GEORGES LERBET : VISION HUMANISTE DE L'HOMME ET FORMATION EN DÉMOCRATIE

Georges Lerbet (2003, p. 30) repère chez André Duffaure, la capacité d'avoir « une vision de l'homme en tant qu'individu singulier, à la fois et en même temps ayant une unité mondiale ». Il qualifie cette disposition d'*humanisme*. L'éducation, pour André Duffaure, ne peut se comprendre qu'inscrite dans la *prise en compte du milieu* où elle se situe, ni clôt sur lui-même, ni transformé en un accroissement de conformisme. Deux écrits fondateurs permettent de situer l'homme que fut Georges Lerbet : en 1971, paraît *L'éducation démocratique*, tiré de sa thèse d'État et en 1973, *Introduction à une pédagogie démocratique*.

De ces deux écrits fondateurs, nous retiendrons, à la suite de Jean-Louis Gouzien (2017, p. 36) que la pédagogie lerbétienne a pour primat la réalisation et l'actualisation de la personne avec pour but, de libérer l'homme afin de le faire accéder à son autonomie. Elle génère de la lucidité sur une expérience personnelle qui n'est pas réductible à celle de l'autre : la démocratie désigne une égale dignité, un respect de la place de chacun, autorisant chacun à être acteur, à avoir prise sur l'acte de formation dont il est le sujet. Les trois piliers qui caractérisent la pédagogie que préconise et met en actes Georges Lerbet³ sont la *non directivité rogérienne*, la *laïcité* « en tant que mère de l'évolution historique de l'éducation par son appui sur la scientisation (GOUZIEN, 2017, p. 37) et enfin *l'autonomisation de la personne* se formant qui autorise un gain en abstraction. Le maître peut devenir pédagogue, au sens où « le pédagogue devient celui qui, par une relation adéquate avec l'enseigné, favorise chez lui des activités d'apprentissage authentique » (LERBET, 1971, p. 15).

Le mot authenticité doit se lire à la manière rogérienne. C'est avec ce cadre pédagogique que les premiers étudiants formateurs dans les Maisons Familiales vont produire de la recherche sur l'alternance. Tout un vocabulaire scientifique va s'élaborer au fil des travaux et des publications qui sont nombreuses. Il y a une réelle effervescence et de vastes mouvements d'aller et retour entre pratique et théorie, entre expérience et production conceptuelle. Au-delà des hommes ou plutôt grâce à ceux-ci, ce modèle se caractérise par le *double mouvement de formation des jeunes et de celui des formateurs* qui, rapidement vont pouvoir bénéficier d'un parcours spécifique et d'une qualification universitaire. Dès son invention le modèle s'enrichit de travaux universitaires portés par les acteurs eux-mêmes.

Un mot est l'objet d'une grande attention et de nombreux usages, celui d'intégration. On parlera assez vite d'alternance intégrative, de séminaire intégratif. De

² Il crée, à l'Université de Clermont-Ferrand, où il est professeur de psychologie, le premier Diplôme Universitaire de Sciences de l'Éducation, une formation supérieure par alternance et par production de savoirs. Il effectue sa mutation pour l'Université de Tours où le diplôme avec différentes appellations durera pendant plusieurs décennies.

³ L'auteur-chercheur-professeur, enseignant en psychologie puis en sciences de l'éducation, nouvellement créés, trouve au sein des MFR et dans le cadre de l'Université de Tours, le lieu d'expression de cette forme pédagogique.

quoi s'agit-il ? Et comment ce mot conduit à une notion qui demande quelques éclaircissements, celle de production de savoirs ? Mais tout d'abord qu'est-ce que le savoir ?

3.3 LE SAVOIR ET SON APPROPRIATION

La notion de savoir fut particulièrement travaillée dès les premières sessions des formateurs des MFR préparant leur mémoire de recherche puis de ceux qui, poursuivant leur chemin d'articulation entre pratique et théorie, produisent et soutiennent un doctorat. Elle était au centre des préoccupations pédagogiques et, à sa manière, permettait de penser la formation en alternance. La pédagogie de l'alternance permet d'*apprendre autrement* afin d'autoriser le jeune à *prendre ensemble* tous les espaces avec leurs contenus, ceux de l'exploitation agricole, de sa vie familiale, de la formation. Jacques Legroux fut l'un des premiers engagés dans la formation des formateurs. En articulant différents éléments théoriques et avec une grande culture, le formateur-chercheur utilise l'approche systémique pour modéliser une approche pertinente de ce qu'est le *savoir*. En cela, il bouscule l'usage classique des mots, *information*, *savoir* et *connaissance* et, nous en faisons l'hypothèse, par son approche, contribue à la transformation de la fonction pédagogique.

L'information est extérieure au sujet. Elle appartient aux autres. Elle est d'ordre social. Elle est facilement transmissible. La connaissance est intégrée au sujet au point qu'elle se confond avec lui. Elle n'appartient qu'à soi. Elle est d'ordre personnel. Elle n'est pas transmissible. Entre les deux pôles se situe le savoir qui n'est ni l'information, ni la connaissance et un peu des deux. (...) Le savoir rend compte du degré d'intégration d'informations extérieures au sujet (LEGROUX, 1981, p. 140).

Il est d'usage de dire que l'enseignant transmet un savoir ou des connaissances. Il n'en n'est rien. L'enseignant, le formateur transmettent des informations, qu'ils ont eux-mêmes assimilées, intégrées, dans un ensemble que sont leurs connaissances.

Des connaissances dont ils ne mesurent même pas eux-mêmes ce qu'elles sont vraiment mais dans lesquelles ils vont puiser, lorsque c'est nécessaire, c'est là le savoir, ce qu'ils ont conscience de connaître. Ensuite, ils mettent en mots ce savoir mais cette mise en mots ne dit pas tout de ce que connaît l'individu. Il y a, en quelque sorte, une perte comme si son expression amenuisait le sens et dans le même temps, les mots disent parfois plus que ce que le sujet voulait énoncer. La relecture ultérieure par l'auteur dévoile souvent pour celui-ci des compréhensions dont il n'avait pas forcément conscience. Pour en revenir au savoir énoncé, celui-ci devient pour celui qui l'écoute, une information.

Cependant, dès lors, une question n'est pas éclaircie. En effet, lorsque Legroux explique que le savoir rend compte du *degré d'intégration* qu'est-ce que cela signifie ? Les travaux lerbéliens portant sur l'œuvre de Jean Piaget (LERBET, 1970)

imprègnent très largement les formateurs des MFR qui suivent les différentes sessions de formation et qui, au fur et à mesure de la production des mémoires et des thèses vont construire tout un vocabulaire scientifique et spécifique au développement de la pédagogie de l'alternance, une *alternance dite intégrative*. Le détour par Piaget s'impose dès lors que l'on veut s'intéresser à l'intégration de différents savoirs.

Piaget nomme et distingue *assimilation, accomodation et adaptation* comme autant d'étapes distinctes qui constituent les apprentissages de tout être humain. L'*accomodation* signifie « toute modification des schèmes d'*assimilation* sous l'influence des situations extérieures auxquelles ils s'appliquent » (PIAGET, 1967, p. 18) tandis que l'intégration fait référence à « l'*intégration* à des structures préalables, qui demeurent inchangées ou sont plus ou moins modifiées par cette intégration même, mais sans discontinuité avec l'état précédent, c'est-à-dire sans être détruites et en s'accommodant tout simplement à la nouvelle situation » (PIAGET, 1967, p. 13.). Enfin « l'*adaptation*, consiste à transformer les contraintes en besoins » (PIAGET, 1936, p. 357) et vise « la recherche d'un équilibre entre assimilation et accomodation » (PIAGET, 1945, p. 301). Autrement dit, le terme d'*intégration* sert à expliciter l'*assimilation*.

D'autres travaux montrent que du début de la vie jusqu'à l'adolescence et chez presque tous les sujets, l'ordre qui va de *Réussir à Comprendre* (PIAGET, 1974) est largement dominant pour accéder au sens. « Réussir c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés (...) » Ainsi, l'expérience concrète joue dans le développement de l'intelligence de l'enfant un rôle primordial. Ainsi, dans de nombreuses situations, la réussite est suffisante pour pouvoir continuer sans forcément comprendre *comment ça marche*. Par la suite, quelques années plus tard, l'ordre inverse peut intervenir, c'est-à-dire *Comprendre* ⇔ *Réussir*. « (...) et comprendre c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action » (PIAGET 1974, p. 237). La lecture de *Réussir et comprendre* (PIAGET, 1974) constitue un moment fort pour les formateurs qui approfondissent les modalités d'appropriation du savoir.

L'expérience concrète, c'est celle des jeunes qui sont accueillis dans les MFR pour y suivre les enseignements. L'enjeu est donc bien de passer de la pratique réussie à la compréhension de ce qui a eu lieu. On doit à Georges Lerbet (CHARTIER ; LERBET, 1993, p. 31) cette distinction majeure concernant l'appropriation des savoirs par *consommation* et par *production*. Les deux démarches ne s'excluent pas, bien au contraire, elles sont complémentaires. Les deux démarches de consommation et de production de savoirs ont pour finalité l'*intégration*.

En se fondant sur son expérience personnelle de formation, Georges Lerbet, ancien instituteur devenu Professeur des Universités, lui qui était censé avoir appris en *consommant du savoir*, reconnaissait que ce qu'il savait c'était ce qu'il avait lui-même *reconstruit*. Dans la perspective académique d'appropriation par consommation, l'étudiant restitue des connaissances prédéterminées, uniformes. Le professeur pose des questions et attend les réponses contenues dans son enseignement. L'évaluation sanctionne la restitution attendue qui fait suite à la consommation.

La perspective lerbétienne constitue un renversement complet des pratiques académiques de formation où domine la *consommation de savoir*. Ainsi, le primat de *l'appropriation par production de savoir* s'impose aux acteurs puisque l'apprentissage d'une information est le fait d'un sujet, relève de l'activité d'un sujet qui est un être global avec toute son histoire, son expérience, l'importance qu'il donne à la situation au cours de laquelle sont transmises les informations. L'intégration est donc tout à fait singulière et le savoir produit particulièrement pertinent et intéressant puisque nouveau et singulier. De nouvelles perspectives peuvent se dévoiler. Dans la perspective de *l'alternance intégrative*, celui qui est engagé en formation, rend compte de l'ensemble de sa démarche : il produit un *savoir interface* entre les informations reçues, lues, entendues, et les connaissances intégrées qui lui sont propres. Pour le pédagogue, il s'agit de vérifier si le formé a développé des compétences, acquis des savoirs, gagné en autonomie. Du cahier de l'exploitation familiale au mémoire de recherche, le principe est le même porté par un changement complet de conduite pédagogique qui s'appuie sur l'expérience de l'apprenant, part de cette expérience, de ses questions. « Produire du savoir, n'est pas en inventer. C'est en organiser à sa façon, pour produire un sens qui soit son sens (...) » (LERBET, 1990, p. 115).

La *production de savoir* est le produit du processus de formation permanente du sujet vivant se formant. Explicitée ainsi, la pédagogie de l'alternance reconnaît la variété des formes éducatives et la variété des façons d'apprendre (GOUZIEN, 1991). Elle vise la production de savoir singulière rendant compte de l'intégration de connaissances nouvelles, d'un gain en autonomie, signe d'une émancipation. Mais ce n'est pas tout. Elle fait confiance à la capacité humaine à s'interroger, se questionner pour faire émerger un problème singulier (GUILLAUMIN ; RENIER, 2017). Elle porte en elle le *partage du pouvoir de former*, s'invente comme *pédagogie de la coopération, du dialogue*, de la négociation (GUILLAUMIN ; RENIER, 2017). Dès lors, il faut porter attention à l'intégration de ces savoirs autres, tant scientifiques que traditionnels. Pourquoi et comment les relier ? Que signifie à ce point l'intégration ? Quels sont-ils ? Et quels en sont les acteurs ?

4 L'INTEGRATION DES SAVOIRS SCIENTIFIQUES ET TRADITIONNELS

Ici la question de l'intégration se déplace, s'élargit fait l'objet de nouvelles interrogations. Nous tenons pour acquis que, dès lors qu'un être humain intervient, il transmet des informations qui sont de l'ordre d'un savoir qu'il a précédemment intégré. D'autre part, nous inscrivons la question de l'intégration des savoirs scientifiques et traditionnels dans le cadre du système interface de l'alternance tout particulièrement au niveau institutionnel (inscription dans le programme ou le référentiel de formation) et au niveau didactique, c'est-à-dire de la transposition, la transmission et l'appropriation des connaissances scientifiques lors de l'enseignement en vue de l'apprentissage.

4.1 LE MODÈLE INITIAL DE L'ALTERNANCE INTÉGRATIVE

La conception du Cahier de l'exploitation familiale associe le chef de famille agriculteur et en ce sens intègre les savoirs traditionnels dans la formation afin d'en constituer un tout. « En aucun cas, le Cahier de l'exploitation familiale ne peut être rédigé sans le secours paternel, sans l'apport par le chef de famille de son expérience et sans l'assimilation de celle-ci par son fils. Cette collaboration est la raison d'être de la méthode, et c'est précisément parce que les agriculteurs prennent conscience de leur responsabilité fondamentale qu'ils l'exercent effectivement » (DUFFAURE ; ROBERT, 1955, p. 157). Les auteurs valorisent cet apprentissage authentique qui donne toute sa place au chef de famille en lui conférant une grande responsabilité. Les initiateurs de l'alternance intégrative ont le souci de relier les mondes dans lesquels évolue le jeune. Les différents thèmes d'études au fil des années de formation permettent aux formateurs de faire des apports scientifiques.

La formation met en avant le partage du pouvoir de former comme axe fondateur de la pédagogie et le dialogue intergénérationnel et inter groupe comme facilitateur de l'apprentissage. Parallèlement, dans la formation universitaire des formateurs, différents intervenants, universitaires ou professionnels associés présentent leurs travaux de recherche, l'avancement mais aussi les questionnements à l'œuvre. Dans les deux types de formation, celle des jeunes et celle de leurs formateurs, qui se déroulent en parallèle, l'alternance entre pratique et travaux scientifiques guide le mouvement.

Néanmoins, force est de reconnaître que la question de l'intégration des savoirs traditionnels n'occupe pas, à ce moment-là et dans les années qui vont suivre, la place qui leur est proposée, encore de façon balbutiante aujourd'hui. Il apparaît que l'articulation entre ces deux types de savoir signe un mouvement beaucoup plus large et largement inscrit dans ce début de nouveau millénaire.

4.2 L'ÉMERGENCE DE LA RECONNAISSANCE DES SAVOIRS TRADITIONNELS

L'intégration des savoirs traditionnels dans la formation pose le *primat de la reconnaissance* de ceux-ci.

En Europe, les savoirs traditionnels ont été assez largement oubliés, pas enseignés, peu transmis ; la plupart ont disparu. On doit à quelques personnes engagées dans des mouvements éco-responsables de retrouver, par exemple, les pratiques d'élevage ou de tissage disparues. Ils produisent un énorme travail pour découvrir ce qui a été perdu. A ce jour, la transmission reste à la marge ; l'école ne s'y intéresse pas. Les seuls savoirs traditionnels aujourd'hui enseignés sont des langues, particulièrement le breton et le basque.

Cependant, par analogie, la reconnaissance du patient expert dans l'univers du soin relève d'une démarche proche. André Grimaldi (2020) explique « Le qualificatif de *patient expert* s'est imposé dans le sillage de l'*expert profane*, expression d'un double mouvement général de nos sociétés : démocratisation du pouvoir et du savoir d'un côté, relativisme scientifique et critique des experts, de l'autre ». Ce nouvel acteur dans le champ de la santé peut assumer diverses activités : représentation des

usagers, accompagnement de patients, participation à la formation universitaire et post universitaire etc. En plus de son expérience de la maladie, il est nécessaire qu'il acquiert d'autres compétences spécifiques en santé publique. Ce n'est pas un soignant. André Grimaldi (2020, p. 7) précise qu'il doit bénéficier d'une supervision au sein de l'équipe soignante. Michèle Saint-Jean et Lucie Aussel, (2022), dans le champ de la santé également, relèvent la multiplication des termes, *patient partenaire*, *ressource*, *expert* et bien d'autres encore, qui constituent la reconnaissance du savoir expérientiel qui fut trop longtemps non considéré au regard du savoir savant du médecin. Les auteures avancent alors l'hypothèse de l'émergence d'un nouveau paradigme dans lequel le patient n'est plus passif, comme le dit l'étymologie du mot, mais acteur. Cette actorialité s'étend des activités de soins à celles de formation et de recherche.

Dans notre société occidentale, le dérèglement climatique et, de manière liée, la guerre en Ukraine, la crise énergétique ont été les déclencheurs d'une interrogation sur la toute puissance de la science. Le modèle de l'agriculture et celui de l'élevage intensifs sont l'objet de vives critiques tandis qu'essaie d'émerger un autre modèle qui justement puise aux sources de ces savoirs traditionnels de production et participent de la (re)découverte de savoirs traditionnels oubliés.

Tous ces mouvements ont en commun, comme l'explique Grimaldi une transformation du rapport au savoir qui n'est plus seulement scientifique. Ne parle-t-on pas d'agriculture raisonnée, de pratiques anciennes de culture ?

Ailleurs dans le monde, d'autres travaux rendent compte du mouvement en marche de reconnaissance des savoirs traditionnels.

Lors de la COP 21, des récits ont été mobilisés autour de l'articulation entre savoirs traditionnels autochtones et lutte contre le changement climatique. Les auteurs, Jean Foyer et David Dumoulin Kervran (2020) retiennent trois grands récits. Ceux-ci contribuent à la reconnaissance des droits et des territoires autochtones et dans le champ de la formation travaillent l'intégration des savoirs traditionnels et des savoirs scientifiques. Ces récits ouvrent à « d'autres formes de savoirs au-delà des canons d'une science occidentale globalisante ». Les auteurs ont été particulièrement intéressés par un récit qui présente « les savoirs traditionnels de manière complémentaire aux savoirs scientifiques dans l'effort d'adaptation au changement climatique. À rebours de l'opposition entre, d'un côté, des savoirs traditionnels souvent présentés comme locaux, pratiques et peu formalisés et, de l'autre, des savoirs scientifiques universels, formalisés et théoriques, ce récit vise à estomper la distinction entre savoirs traditionnels et savoirs scientifiques dans le but de mettre en œuvre de nouvelles formes de cogestion de l'environnement » (FOYER ; KERVAN, 2020). Cependant, dans le contexte très spécifique de cet événement, l'exigence d'immédiateté propre au monde occidental, occulte le temps long nécessaire à l'épanouissement de ces récits autant qu'à leur compréhension. Il importe alors d'éviter de les réduire à une lecture avec les codes occidentaux.

Dans un article paru en 2013, Annalisa Caimi, F. Vieux-Champagne, Philippe Garnier, Hubert Guillaud, Olivier Moles, et al., rendent compte de la pertinence de techniques traditionnelles de construction permettant de protéger les habitants en cas de séisme. Cet article présente deux travaux de recherche abondant, selon deux approches complémentaires, la problématique de l'habitat en contexte à risque. L'un, en architecture, concerne une méthodologie participative pour l'analyse des pratiques

constructives locales en vue de leur valorisation et amélioration technique, impliquant les acteurs locaux et considérant comme source d'information non seulement les bâtiments existants, mais également les individus et les groupes impliqués dans leur conception, réalisation et entretien. Les données qui en découlent constituent des éléments de référence essentiels pour l'élaboration, la validation et la mise en œuvre de principes techniques et opérationnels d'amélioration des technologies connues localement. Et ceci en les inscrivant dans la continuité du processus d'évolution et réalisation de l'habitat d'une communauté (2013, p. 4).

Dans ce cas également, l'expérience acquise au fil du temps et des événements climatiques est non seulement reconnue mais prise en compte dans la reconstruction. Enonciation, écoute, transcription, photographies donnent à voir toutes ces techniques, démarche participative inclusive et reconnaissance sont signes d'une transformation profonde du rapport au savoir de ce nouveau siècle.

4.3 L'INTÉGRATION DES SAVOIRS TRADITIONNELS DANS LA FORMATION

Nous faisons ici l'hypothèse que le mouvement de démocratisation du savoir et celui de mise à distance du tout pouvoir de la science relèvent d'une même démarche. Nous discernons deux grands moments : l'ébranlement des certitudes et, dans le même temps, la reconnaissance que l'expérience humaine est connaissance. La force de l'expérience acquise dans la durée dans un milieu spécifique est connaissance : c'est le cas des populations autochtones indigènes préservées, tout autant que l'expérience du patient expert.

En 1989, Gaston Pineau (1989, p. 30) définit ainsi l'*expérience* : « L'expérience est une formation sans médiation de formateurs, par contact direct ou la question du sens est centrale ». La question dès lors devient celle de la transformation de l'expérience en savoir. De cette démarche réfléchie naît la notion de formation expérientielle et de tout un courant de pensée dans le champ des sciences de l'éducation. La *formation expérientielle* est un concept qui permet de penser la formation (DOMINICE, 1989, p. 53). Celle-ci relève à la fois des espaces institués de formation (par alternance ...) mais aussi de ceux qui ne le sont pas (travail, solitude, intimité ...), ceux de l'homme pris dans sa globalité tout au long de sa vie.

Quelle que soit cette expérience, ce savoir expérientiel, force est de reconnaître qu'il nécessite d'être mis en mots voire en gestes, en actes, pour, tout à la fois, en prendre conscience, le mettre un peu à distance, le dialoguer. Différents chercheurs se sont engagés dans cette voie visant l'explicitation (VERMERSCH, 1994) jusqu'aux travaux présentés par Hervé Breton (2022) portant sur l'enquête narrative. Pour cet auteur, la singularité de l'enquête narrative, et sa pertinence, réside dans sa capacité à appréhender des phénomènes et des processus expérientiels. Le temps de l'énonciation, de la mise en mots voire en gestes est un temps et un espace de prise de conscience pour celui qui connaît ce savoir, un temps de détachement aussi, car il y a, à la fois une forme de don mais aussi une forme d'abandon au profit d'autrui de qui était un bien personnel.

La reconnaissance et l'énonciation des savoirs traditionnels participent de *La renaissance des communs* selon David Bollier (2014). Pour cet auteur (BOLLIER,

2014, p. 12) « Les communs, de l'échelle locale à l'échelle globale, sont la source d'une nouvelle conception de la richesse qui ne se mesure pas en PIB ou en obligations boursières, mais s'évalue en fonction de la capacité des humains à vivre ensemble. Nous y apprenons à partager ce qui est disponible et à inventer les formes sociales, les règles, les critères qui favorisent l'investissement de chacun dans l'intérêt de tous ». En donnant une place reconnue à ces savoirs traditionnels, la formation par alternance entre dans une nouvelle ère.

5 CONCLUSION

Au fil de notre réflexion, nous avons pu mettre en lumière la pertinence, actualisée par la crise environnementale mondiale, de l'intégration des savoirs traditionnels dans la formation : reconnaissance de ceux-ci, énonciation et transmission dans le cadre de la pédagogie de l'alternance à visée intégrative. Cette perspective ouvre la voie au dialogue nécessaire avec les savoirs scientifiques. Ici, le *dialogue*, l'*écoute* et le *partage du pouvoir de former*, dans une perspective d'acquisition d'une plus grande *autonomie* de chacun doit guider le travail pédagogique. Jean Foyer et David Dumoulin Kervran mettent en garde les différents acteurs sur les différents rapports au temps de ces deux types de savoirs tendus entre temps long et exigences d'immédiateté. Nul doute que le temps de l'écoute et celui de l'énonciation nécessitent un temps long. Nous faisons également l'hypothèse, en écho au modèle d'alternance intégrative qui a guidé notre réflexion, qu'il est essentiel que chaque porteur et transmetteur de savoirs traditionnels puisse produire un travail de recherche universitaire. Ce mouvement *d'intégration, de reconnaissance et de transmission des savoirs traditionnels* doit être articulé à la *recherche* inscrivant ainsi ce processus dans un double mouvement de formation des jeunes et de leurs formateurs. L'autonomie de chacun grandit et le système ne s'épuise pas puisqu'il s'enrichit de chacune des productions de savoir.

L'alternance a été présentée dès 1992, par Vincent Merle (1992, p. 45) comme « un modèle alternatif aux pratiques pédagogiques dominantes », une remise en cause des principes des pédagogies dominantes et traditionnelles. Elle peut, encore une fois, comme voie de formation *humaniste et autonomisante*, porter de nouvelles ouvertures en osant donner toute leur place aux savoirs traditionnels.

BIBLIOGRAPHIE

APPAY, B. L'établissement de formation, bureaucratie et production. In: MINISTÈRE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE.

L'alternance: histoire et enjeux. Paris: La documentation Française, 1992. p. 257-265.

BERGER, G. Evaluation des acquis et alternance. In: MINISTÈRE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE. **L'alternance: histoire et enjeux.** Paris: La documentation Française, 1992. p. 331-339.

- BOLLIER, D. **La renaissance des communs Pour une société de coopération et de partage**. Paris: Charles Léopold Mayer, 2014.
- BRETON, H. **L'enquête narrative en sciences humaines et sociales**. Collection U. Paris: Armand Colin, 2022.
- CAIMI, A., VIEUX-CHAMPAGNE, F., GARNIER, P., GUILLAUD, H., MOLES, O., et al. Savoirs traditionnels et connaissances scientifiques pour une réduction de la vulnérabilité de l'habitat rural face aux aléas naturels en Haïti. **Field Actions Science Reports, Innovations locales clés pour un développement durable et inclusif**, Special issue 9, Haïti, 2013. hal-02004110.
- CHARTIER, D. **Naissance d'une pédagogie de l'alternance**. UNMFREO, 1978.
- CHARTIER, D., LERBET, G. La formation par production de savoirs: **quelles articulations théorie-pratique en formations supérieures?** Paris: L'Harmattan, 1993.
- CHARTIER, D. Naissance et histoire d'une pédagogie de l'alternance. In: DENOYEL, N., GOHLEN, E., TANTON, C. (eds.). **L'alternance: une pédagogie de la rencontre**. Paris: MFR Editions, 2003. pp. 25-35.
- DOMINICE, P. Expérience et apprentissage, faire de nécessité vertu. In: **Revue Education Permanente, Apprendre par l'expérience**, n°100-101-4, 1989.
- DUFFAURE, A. & ROBERT, J. Une méthode active d'apprentissage agricole Les cahiers de l'exploitation familiale. **Préface** de R. Cousinet. Paris: EAM, 1955.
- FOYER, J. & DUMOULIN KERVRAN, D. **Mettre en récit les savoirs traditionnels**. **Terrain**, 73, 2020. DOI: <https://doi-org.proxy.scd.univ-tours.fr/10.4000/terrain.20607>
- GARCÍA-MARIRRODRIGA, R., PUIG CALVÓ, P. L'alternance dans l'association internationale des mouvements familiaux de formation rurale: les quatre piliers des centres éducatifs familiaux de formation par alternance. **Revue Phronesis**, Vol. 11, 2022, pp. 181-201. ISBN 9791034607440. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2022-1-page-181.htm>
- GEAY, A., SALLABERRY, J.-C. (1999). La didactique de l'alternance ou comment enseigner dans l'alternance? **Revue Française de Pédagogie**, 128, 7-15.
- GIROD DE L'AIN, B. Le furet de l'alternance. Petite histoire sociolinguistique d'une idée qui court beaucoup. In: **Éducation et alternance**. Paris: Edilig, 1982. p. 219-236.
- GOUZHEN, J.-L. **La variété des façons d'apprendre**. Paris: UNMFREO, 1991.
- GOUZHEN, J.-L. Démocratie, Education, laïcité. In: **L'œuvre de Georges Lerbet: une source de passage(s) entre recherche en éducation et humanisme**. Paris: halshs-01521439, 2017. p. 36-39.
- GRIMALDI, A. Patient expert ou patient ressource? **Médecine des Maladies Métaboliques**, v. 14, p. 545-548, 2020. doi: 10.1016/j.mmm.2020.05.002. hal-03492568.
- GUILLAUMIN, C. **Une alternance réussie en lycée professionnel**. Paris: L'Harmattan, 1997.

GUILLAUMIN, C.; RENIER, S. Une pédagogie démocratique aujourd'hui le double éclairage de G. Lerbet et de J. Dewey. In: **L'œuvre de Georges Lerbet: une source de passage(s) entre recherche en éducation et humanisme**. Paris: halshs-01521439, 2017. p. 48-60.

LERBET, G. **Piaget**. Paris: Editions Universitaires, 1970.

LERBET, G. **Introduction à une pédagogie démocratique**. Paris: Le Centurion, 1971.

LERBET, G. **Introduction à une pédagogie démocratique**. Paris: Le Centurion, 1973.

LERBET, G. **L'éducation démocratique: introduction à une pédagogie psychosociale de la formation permanente**. Paris: H. Champion, 1978.

LERBET, G. **Le flou et l'écolier La culture du paradoxe**. Paris: UNMFREO, 1990.

LERBET, G. Premières rencontres avec les Maisons Familiales Rurales et leurs pédagogues. In: L'alternance: une pédagogie de la rencontre. In: **Denoyel, N.**; Gohlen, E.; Tanton, C. (Eds.). Paris: MFR Editions, 2003. p. 29-38.

LERBET-SERENI, F.; LASSOUS, G. (Dir.). **Actes du colloque L'œuvre de Georges Lerbet: une source de passage(s) entre recherche en éducation et humanisme**. halshs-01521439, 2017.

MAUBANT, P.; GREMION, C. Les configurations plurielles de la pédagogie de, par, en (l') alternance. **Revue Phronesis** | « Phronesis », v. 11, p. 1-10, 2022. ISBN 9791034607440. Disponible em: <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2022-1-page-1.htm>. Acesso em: 17 abr. 2023.

MERLE, V. L'alternance: dispositif d'insertion ou projet pédagogique? In: **Les formations en alternance**. Paris: La Documentation Française, 1992. p. 43-47.

PIAGET, J. **Réussir et comprendre**. Paris: PUF, 1974.

PIAGET, J. **La prise de conscience**. Paris: PUF, 1974.

PINEAU, G. La formation expérientielle en auto-,éco- et co-formation. **Revue Education Permanente**, n. 100-101, p. 23-30, 1989.

PINEAU, G. Préface, Un numéro historique. **Revue Phronesis** | « Phronesis », v. 11, p. 11-17, 2022. ISBN 9791034607440. Disponible em: <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2022-1-page-11.htm>. Acesso em: 17 abr. 2023.

RENIER, S.; GUILLAUMIN, C. Comment nous cherchons: l'utilité de la théorie de l'enquête deweyenne en formation d'adultes. **Questions Vives**, n. 27, p. 1-15, 2017. Disponible em: <http://journals.openedition.org/questionsvives/2111>. DOI: 10.4000/questions_vives.2111. Acesso em: 20 abr. 2019.

SAINT-JEAN, M.; AUSSEL, L. L'évolution de la posture des patients partenaires - analyse d'un pouvoir en partage. **Perspective soignante**, n. 74, 2022. (hal-03934181).

VERMERSCH, P. **L'entretien d'explicitation**. Paris: ESF éditeur, 1994.

