

L'alternance dans l'Association Internationale des Mouvements familiaux de formation rurale : les quatre piliers des Centres éducatifs familiaux de formation par alternance

The Alternating Cycle Pedagogy in the International Association of Family Movements for Rural Training: the "Four Pillars" of CEFFA

Roberto García-Marirrodriaga and Pere Puig-Calvo

Volume 11, Number 1-2, 2022

Les configurations plurielles de la pédagogie de, par, en (l')alternance

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1087565ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1087565ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

García-Marirrodriaga, R. & Puig-Calvo, P. (2022). L'alternance dans l'Association Internationale des Mouvements familiaux de formation rurale : les quatre piliers des Centres éducatifs familiaux de formation par alternance. *Phronesis*, 11(1-2), 181–201. <https://doi.org/10.7202/1087565ar>

Article abstract

Alternating cycle pedagogical system has a growing interest in many countries and at different levels of education, including university. Most of the alternating cycle schools (Family Educational Centers of Alternating Cycle Formation, CEFFA, by its acronym in French) which provide a formal general and vocational training education at pre-university levels, are part of a network present in more than 30 countries worldwide called the International Association of Family Movements for Rural Formation (AIMFR, by its acronym in French). This organization, which was born in Africa under Europe's impulse, currently has its greatest projection in America. It has evolved to consolidate its identity based on the needs of training and to value the principles that inspired its creation. This article reflects on the key elements of the CEFFA that belong to the AIMFR (its "four pillars"). To do this, it starts from a bibliographic review and experiences of CEFFA pedagogy, rather than from concrete facts analyzed under a specific methodology. It provides historical aspects with some descriptive detail, from the first school to today's schools, through the birth and evolution of the AIMFR. It also points out conceptual elements that seek to briefly explain the importance of the "four pillars" of the CEFFA. And it establishes its connection with the territory through local associations of schools, which define themselves as creators of social capital "in action". The latter constitutes a remarkable contribution of the article. The other is the historical and conceptual reflection, which frames the theoretical approach of the text and highlights the importance of the pillars and of the AIMFR. Finally, it points out some keys so that the CEFFAs adhered to the AIMFR can continue to be an integrated and integrating system, anchored in reality, experience and the value of people.

L'alternance dans l'Association Internationale des Mouvements familiaux de formation rurale : les quatre piliers des Centres éducatifs familiaux de formation par alternance

Roberto GARCÍA-MARIRRODRIGA* et Pere PUIG-CALVO**

*Université internationale de La Rioja, Logroño, UNIR, Espagne

**Fondation Ondjyla, Genève, Suisse

Mots-clés : CEFFA, AIMFR, alternance, capital social

Résumé : Le système pédagogique de l'alternance, présente une actualité croissante dans de nombreux pays et à différents niveaux d'enseignement, y compris au niveau universitaire. La plupart des établissements d'enseignement par alternance (Centres Éducatifs Familiaux de Formation par Alternance, CEFFA) qui dispensent un enseignement général et professionnel formel aux niveaux pré-universitaires, font partie d'un réseau –présent dans plus de 30 pays– appelé Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale (AIMFR). Cette organisation, née en Afrique sous l'impulsion de l'Europe, a actuellement sa plus grande expansion en Amérique. Elle a évolué pour consolider son identité en fonction des besoins de la formation et pour mettre en valeur les principes qui ont inspiré sa création. Le présent article propose une réflexion sur les éléments clés des CEFFA appartenant à l'AIMFR (ses « quatre piliers »). Pour ce faire, il part d'une recension bibliographique et des expériences de la pédagogie CEFFA, plus que de faits concrets analysés selon une méthodologie particulière. Il présente les aspects historiques de manière assez détaillée, du premier centre éducatif aux centres d'aujourd'hui, en passant par la naissance et l'évolution de l'AIMFR. Il présente également des éléments conceptuels visant à expliquer brièvement l'importance des « quatre piliers » des CEFFA. Et il établit leur lien avec le territoire à travers les associations locales des centres éducatifs, qui se définissent comme créatrices de capital social « en action ». Ce dernier aspect est une contribution singulière de l'article. Néanmoins, la réflexion historique et conceptuelle, qui structure l'approche théorique du texte et souligne l'importance des piliers et de l'AIMFR, reste essentielle. Pour finir, l'article mentionne quelques clés pour que les CEFFA adhérant à l'AIMFR puissent continuer à être un système intégré et intégrateur, ancré dans la réalité, enraciné dans l'expérience et fondé sur la valeur des personnes.

**The Alternating Cycle Pedagogy in the International Association of
Family Movements for Rural Training: the "Four Pillars" of CEFFA**

Keywords: CEFFA, AIMFR, alternating cycle, social capital

Abstract: *Alternating cycle pedagogical system has a growing interest in many countries and at different levels of education, including university. Most of the alternating cycle schools (Family Educational Centers of Alternating Cycle Formation, CEFFA, by its acronym in French) which provide a formal general and vocational training education at pre-university levels, are part of a network present in more than 30 countries worldwide called the International Association of Family Movements for Rural Formation (AIMFR, by its acronym in French). This organization, which was born in Africa under Europe's impulse, currently has its greatest projection in America. It has evolved to consolidate its identity based on the needs of training and to value the principles that inspired its creation. This article reflects on the key elements of the CEFFA that belong to the AIMFR (its "four pillars"). To do this, it starts from a bibliographic review and experiences of CEFFA pedagogy, rather than from concrete facts analyzed under a specific methodology. It provides historical aspects with some descriptive detail, from the first school to today's schools, through the birth and evolution of the AIMFR. It also points out conceptual elements that seek to briefly explain the importance of the "four pillars" of the CEFFA. And it establishes its connection with the territory through local associations of schools, which define themselves as creators of social capital "in action". The latter constitutes a remarkable contribution of the article. The other is the historical and conceptual reflection, which frames the theoretical approach of the text and highlights the importance of the pillars and of the AIMFR. Finally, it points out some keys so that the CEFFAs adhered to the AIMFR can continue to be an integrated and integrating system, anchored in reality, experience and the value of people.*

L'alternance dans les CEFFA : d'une initiative locale à l'expansion mondiale du mouvement

Aujourd'hui, la société civile, les politiciens, les entrepreneurs, les chercheurs et même les citoyens ordinaires s'intéressent de plus en plus à la recherche des systèmes éducatifs les meilleurs et les plus adéquats. La pandémie de COVID-19 que nous vivons accentue cet intérêt, car l'éducation a généralement toujours apporté ses propres réponses, mais souvent de manière déficiente ou insuffisante, inégale ou ségrégative (Armitage & Nellums, 2020 ; Azevedo et al., 2020 ; Nations Unies, 2020). Dans certains cas, la décision d'appliquer et/ou de reproduire des systèmes éducatifs sans vérifier leurs résultats, sur la base d'informations (opinions) partielles ou incomplètes concernant des éléments spécifiques de ces systèmes éducatifs et leur contexte, déforme la réalité. En revanche, si les propositions étaient fondées sur des réalités, elles permettraient sans doute une meilleure compréhension de la part des acteurs et garantir ainsi l'obtention des résultats escomptés.

C'est le cas du système d'alternance des Centres Éducatifs Familiaux de Formation par Alternance (CEFFA), nom générique des centres d'alternance associés à l'Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale (AIMFR)¹. Les CEFFA se caractérisent comme un mouvement éducatif fondamentalement empirique, pratique, et qui, jusqu'à très récemment, n'avait pas conceptualisé ses pratiques au niveau mondial. Cela a été particulièrement vrai dans l'évolution de l'application de l'alternance au cours de l'histoire, notamment hors de France, sur tous les continents. Diverses organisations internationales et les Nations Unies² ont manifesté de l'intérêt pour les CEFFA, mais sans élaborer ni des propositions ni un dispositif juridique international de recommandation ou de reconnaissance. Une ambitieuse recherche internationale est en cours, afin d'examiner les impacts de cette formation singulière et de démontrer scientifiquement ses résultats. Les auteurs de cet article y sont associés, ainsi que des universités américaines (Canada, Guatemala, Argentine) et européennes (France et Espagne).

Il existe actuellement une production académique remarquable en Amérique latine, notamment au Brésil (Ferrari & Ferreira, 2016) et en Argentine, en Europe, surtout en France et en Espagne. Ainsi, en plus du français (France et Canada), beaucoup de publications sont écrites en espagnol et en portugais. En outre, de plus en plus d'universités proposent des formations par alternance, liées dans certains cas à l'enseignement rural ou à l'éducation à la campagne, et approfondissent certains éléments de ce système éducatif (universités qui enseignent également en espagnol et en portugais). Avec Morin (2008), nous pouvons affirmer que l'alternance des CEFFA est une pédagogie de la complexité, en constante croissance et adaptation.

Dans cet article, nous nous proposons donc de réfléchir à la complexité des éléments clés des CEFFA qui font partie l'AIMFR. Ces éléments clés sont les « quatre piliers » (Puig, 2006). Pour ce faire, nous commençons par une recension des écrits scientifiques et des expériences de la pédagogie des CEFFA. Les aspects historiques et descriptifs sont présentés par ordre chronologique, y compris la naissance et l'évolution de l'AIMFR jusqu'à aujourd'hui, avec ses défis actuels (numérique, environnement durable et inclusion).

¹ En France, lorsque ces écoles ont vu le jour, comme nous le verrons dans cette 1^{ère} partie de l'article, elles sont appelées : Maisons Familiales Rurales (MFR). Dans d'autres pays, elles portent des noms différents. Par exemple, *Family Farm School* (FFS) aux Philippines ; École Familiale Agricole (EFA) au Cameroun ; Centre Rural de Formation par Alternance (CRFA) au Pérou. Aussi bien les FFS, les EFA que les CRFA, tous sont des CEFFA de l'AIMFR.

² L'AIMFR a le statut d'Organisme Consultatif auprès de la FAO (Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture) et du Comité Économique et Social des Nations Unies (ECOSOC), et le statut d'Organisme Participatif auprès du Conseil de l'Europe. Elle fait également partie de l'initiative « Éducation pour les populations rurales » (FAO). En outre, elle entretient des relations informelles avec l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture), avec des accords spécifiques au sein de la Représentation UNESCO-Guatemala, ainsi qu'avec l'Union Européenne, la Banque Mondiale et le PNUD (Programme des Nations Unies pour le Développement). Elle est également sur le point de signer un accord-cadre de collaborations avec le CINTERFOR-ILO (Organisation Internationale du Travail) et avec l'OEI (Organisation des États Ibéro-américains).

Les éléments conceptuels, qui sont présentés dans cet article, visent à expliquer brièvement l'importance des fondements et des principes des CEFFA, y compris leur dispositif pédagogique par alternance (Gimonet, 2008 ; Albéro, 2010 ; Geay, 1988). En outre, le lien entre la pédagogie des CEFFA et le territoire est établi à travers les activités des associations éducatives locales, qui se définissent comme créatrices de capital social « en action » (García-Marirrodriaga, 2009 ; García-Marirrodriaga et Puig, 2009).

Un peu d'histoire.

Deux événements, en 1935, dans un village rural du sud-ouest de la France ont été les déclencheurs de la naissance des CEFFA : d'une part, une conversation entre un père soucieux de la formation de son fils et un curé, et, d'autre part, une réunion de trois pères de famille des quatre premiers futurs élèves. Les pionniers ne pouvaient pas imaginer que, bien des années plus tard, plusieurs centaines de CEFFA seraient inspirées par les mêmes objectifs et les mêmes principes et se développeraient dans le monde entier. Si la formule a été adaptée et améliorée au fil des années, c'est parce que ces deux événements reposaient sur les principes suivants : l'engagement de familles associées à la formation cherchant des solutions au développement du territoire local et à l'éducation des jeunes, une pédagogie pertinente adaptée au milieu et basée sur l'expérience, une formation globale capable de contribuer au développement des élèves et d'obtenir ainsi la participation active de tous les acteurs locaux (García-Marirrodriaga, 2002). Ces principes sont incarnés par les « quatre piliers » de l'alternance définis par Puig (2006), ce qui a permis de définir très précisément les moyens et les fins de l'alternance.

Dès les origines, avec la création officielle du premier CEFFA à Lauzun en 1937 (date de création de l'Association locale dans un bassin de population plus important que celui initial de Sérignac-Péboudou), les exigences de compétence du personnel enseignant sont affirmées. L'ensemble du processus est décrit dans Granereau (1969), Chartier (1978 et 1986), Nové-Josserand (1987), García-Marirrodriaga (2002) et García-Marirrodriaga et Puig (2009).

Le premier et unique enseignant, le curé de la paroisse, décrit lui-même les semaines écoulées dans la maison paroissiale. Les jeunes ont travaillé et ont exprimé leur satisfaction. Au milieu de chaque semaine, des visites étaient organisées : potager, ferme. « *Je voulais les aider à se faire une opinion* » (Granereau, 1969 : p. 65). C'est ainsi, par la pratique, la nouvelle pédagogie s'installe. Le fait de vouloir que les jeunes se construisent, par eux-mêmes, une opinion donne des indices sur le type d'éducation visé : une éducation globale et pas seulement une éducation technico-professionnelle. Granereau cite pour la première fois le terme « *alternance* ». Il indique également le rôle primordial (irremplaçable et non « déléguable ») des parents dans l'éducation. « *Ma deuxième semaine confirme les bons espoirs de la première et aussi la vérité de la nouvelle formule de formation approfondie de nos élites paysannes par l'alternance entre le temps aux côtés du formateur et le temps aux côtés de la famille* » (Granereau, 1969, p. 69). Ces lignes (les souvenirs personnels de Granereau) sont écrites 34 ans après 1935. Mais le mot « *alternance* » (d'espaces et de temps) exprime la découverte pédagogique expérimentée dès cette époque.

Le succès de la première année conduisit de nombreuses familles à confier leurs enfants à cette nouvelle « *école paysanne* ». Quinze à vingt élèves étaient inscrits l'année suivante (1936-1937). La seule présence du curé n'était pas suffisante pour animer et enseigner à un tel groupe. Les parents ont donc décidé d'engager un enseignant à plein temps. Cet enseignant sera désormais appelé « *moniteur* ». Leur choix s'est porté sur Jean Cambon, le fils d'un agriculteur récemment diplômé, qui avait enseigné dans une école libre agricole. Cambon visita pendant l'été les responsables de l'expérience et fut très surpris. Il accepta avec enthousiasme d'être le premier moniteur. C'était un professeur un peu particulier car il devait être d'abord et avant tout un animateur de la formation par alternance, comme des milliers d'autres à travers le monde allaient l'être après lui (García-Marirrodriaga et Gutiérrez, 2019). « *Le lieu de formation c'est l'école, mais aussi la famille, la ferme, l'entreprise et tout ce qui constitue son environnement, l'atelier de la vie. C'est pourquoi, les premiers protagonistes de Lauzun ne sont pas allés dans une école existante et de bon niveau. Ils ont préféré une nouvelle formule, plus adaptée à leurs besoins particuliers. Une école où le livre le plus important était le livre de la vie, où le professeur était avant tout un animateur, un guide qui aiderait le jeune à développer sa personnalité. Ce rôle de moniteur était très différent de celui du professeur traditionnel et nécessitait, par conséquent, une formation adaptée à la nouvelle pédagogie* » (Nové-Josserand, 1987, p. 98).

Dès le début, les directeurs des CEFFA ont pensé à trois choses. Tout d'abord, augmenter le nombre d'écoles afin d'établir un réseau : « *il faut créer de nouvelles MFR. Si Lauzun est presque seule, elle disparaîtra probablement* » (Granereau, 1969, p. 122). Cette croissance entraînera également la création d'une fédération d'associations : « l'Union nationale ». Il faut savoir qu'en 1944, pendant la guerre, il y avait déjà 50 écoles de ce type en France. Former les moniteurs à la pédagogie spécifique de l'alternance, qu'ils avaient « inventée », était impératif. En 1941, apparaît donc le premier centre de formation de monitrices qui deviendra, plus tard, en 1962, le futur Centre Pédagogique National de Chaingy. Il fallait également former les parents à animer les associations qui seraient à la base des écoles de formation.

Le processus de création de la première école d'alternance (*Maison Familiale Rurale*, MFR) a servi de modèle à de nombreux autres groupes qui sont apparus dans le monde rural avec des situations similaires, et qui, d'une manière ou d'une autre, ont réalisé de petites avancées sans attendre que les gouvernements et les institutions publiques appuient leurs propositions. Sans le vouloir ni le chercher, ces agriculteurs se virent plongés dans le processus cyclique de 'l'action-réflexion-action'. Un processus qui les enrichit sur le plan professionnel et humain. Cette réflexion, la réflexion dans et sur l'action (Schön, 1983), la réflexion à partir de l'action par la 'formation-action-recherche' (García-Marirrodriga et Durand, 2009), furent ce qui permit aux zones rurales de se développer. Dans diverses régions représentatives de près de 40 pays du monde, la professionnalisation du monde rural est le résultat de la mise en œuvre de l'alternance, dans les CEFFA, par les moniteurs, pièces maîtresses du système de formation. L'importance de leur recrutement et de leur formation ne fait aucun doute (Chartier, 1986 ; Nové-Josserand, 1987 ; Puig, 2006 ; Gimonet, 2008 ; García-Marirrodriga et Gutiérrez, 2019).

L'Association internationale des Mouvements familiaux de formation rurale (AIMFR)

Quarante ans après cette première initiative éducative fut créée l'AIMFR (Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale). Cette association représente les différentes institutions à l'initiative de la création d'Écoles de formation par alternance pour les jeunes du milieu rural. Ces écoles (plus de 1 500 réparties dans près de 40 pays d'Afrique, d'Amérique, d'Asie, d'Europe et d'Océanie) rassemblent plus de 150 000 familles rurales dans des processus de développement local.

L'AIMFR a été fondée à Dakar, au Sénégal, en 1975. Elle est une organisation à caractère éducatif et familial pour tous les pays du monde, sans distinction d'aucune nature (Statuts de l'AIMFR, 1975 et 2010)³. Depuis son origine, elle est convaincue que le développement et la promotion du milieu rural se mettent en place lorsque les jeunes et les adultes (familles et professionnels) sont en mesure de modifier ensemble leurs pratiques, une fois réalisée l'analyse de leurs contextes de vie respectifs, notamment par l'échange d'expériences (SIMFR, 2001). Les principes d'un CEFFA sont les suivants (AIMFR, 2010) :

- L'alternance éducative permet une formation associée, professionnelle et générale ;
- La participation des familles, à la formation, à la gestion et au fonctionnement quotidien de chaque centre de formation et, par extension, à tout le milieu rural. Ces familles constituent les associations de base ;
- L'éducation et la formation globale des personnes favorisant la promotion personnelle et collective ;
- La promotion et le développement du milieu dans lequel les familles évoluent, ainsi qu'une animation sociale et culturelle qui favorise la formation permanente.

L'assemblée générale constitutive de l'AIMFR a été un moment important dans le développement de la pédagogie de l'alternance et de ses écoles. Pour la première fois, tous les CEFFA se sont rencontrés. Les écoles sénégalaises ont reçu un appui important.

³ En 2010, une modification des statuts de l'AIMFR a été approuvée. Dans sa rédaction actuelle, l'Article 1 se lit comme suit : « .../... un organisme à caractère éducatif et familial, étendu à tous les pays du Monde, sans aucune discrimination pour des motifs d'ordre ethnique, de nationalité, de croyances, de sexe, d'idéologie ni de situation économique ».

Les premiers jours du Congrès ont été consacrés à une véritable conférence internationale sur les CEFFA. Les représentants de l'OIT⁴, de l'UNESCO, de l'Union Internationale des Organisations Familiales et de la FAO⁵ ont participé activement aux débats et ont confirmé le caractère familial de l'institution et des centres de formation. La France, par l'intermédiaire d'André Duffaure, apporta une forte contribution à l'actualisation de la pédagogie des CEFFA. Il réalisa la synthèse des travaux. Il souligna combien la promotion du développement rural est l'une des vocations des CEFFA depuis leur création.

Au cours du Congrès, l'Association Internationale des Maisons Familiales Rurales (AIMFR) a été officiellement constituée. En 1996, l'AIMFR a été renommée : Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale. Ce nouvel intitulé consacre les CEFFA comme Mouvement pour le développement rural. À cette occasion, le premier Conseil d'administration de l'Association a été élu. Il représente dix nationalités : Argentine, Belgique, Brésil, Cameroun, Espagne, France, Gabon, Italie, Nicaragua, Sénégal. Les objectifs de l'AIMFR sont énoncés à l'Article 5 de ses statuts (AIMFR, 2010) :

- Encourager et promouvoir le développement des actions de toutes les organisations de CEFFA au niveau des pays, des continents et dans le monde ;
- Représenter les intérêts des CEFFA auprès d'organismes supranationaux et internationaux et établir des relations avec eux ;
- Diffuser les principes définis dans les statuts de l'AIMFR auprès de l'opinion publique et spécialement dans les milieux ruraux, professionnels et familiaux ;
- Assurer les liaisons et les échanges d'expériences et de matériel éducatif entre les CEFFA au niveau des pays, des continents et dans le monde ;
- Créer les services communs nécessaires à la bonne marche de l'Association et plus spécialement un service central d'information et de recherche pédagogique.

L'AIMFR est fondée dans l'esprit de servir ses membres. Elle respecte scrupuleusement l'autorité légitime des États (bien qu'elle revendique auprès d'eux ce qu'elle estime nécessaire pour le développement du milieu rural et du CEFFA). Elle défend la diversité de religions, des peuples et des choix politiques et sociaux de chacun. Elle assure ne pas interférer dans ce qui n'est pas sa mission propre. Le principal domaine de compétence est le respect de la personne et de la famille. Grâce à l'AIMFR, les CEFFA constituent une entité à part entière. Ils défendent les principes d'une pédagogie de l'alternance et son application en vue de promouvoir le développement des zones rurales.

L'AIMFR a permis de consolider peu à peu une expansion à l'international du mouvement d'éducation et de développement que constituent les CEFFA. En effet, les pionniers des premières MFR ont cherché des solutions au problème de l'inadaptation du système scolaire à la réalité rurale. Ce furent des hommes et des femmes qui n'ont pas hésité à transformer leur région pour assurer un meilleur avenir à leur milieu et à leur famille. Tous les acteurs impliqués dans le lancement de l'initiative ont eu un esprit de revitalisation des valeurs rurales, au-delà des aspects purement techniques et matériels. Cet esprit vise le développement de la personne par l'acquisition de compétences professionnelles, en partenariat avec d'autres, dans une perspective de promotion collective soutenue par des principes démocratiques. L'action conjointe de tous a favorisé le démarrage de l'aventure.

Tous les acteurs engagés furent en mesure de s'impliquer dans le monde de l'Éducation et pour élaborer une pédagogie la plus adaptée aux publics et aux contextes. Le but est d'alterner des temps d'apprentissage expérientiel, théorique et pratique. Une formation spécifique des moniteurs se met en place ainsi que l'établissement d'une base commune pour construire une pédagogie spécifique dans le cadre de la création d'un Centre pédagogique national. Une pédagogie de l'alternance, fondée sur une formation générale articulée à une formation technique spécifique constitue dorénavant les fondements de tout CEFFA. Cela n'empêche pas les nécessaires adaptations et modifications locales.

⁴ OIT : Organisation internationale du travail.

⁵ FAO : Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture

Mais les fondamentaux pédagogiques sont pérennisés : partenariat responsable avec la famille, application de la pédagogie de l'alternance, formation globale et personnalisée de chaque jeune dans le cadre du respect de son projet de vie, engagement dans le développement local du territoire. Au Pérou comme au Guatemala, les leçons tirées de l'expérience de la pratique de l'alternance dans des zones rurales défavorisées ont permis d'intégrer certains outils pédagogiques répondant ainsi aux besoins spécifiques des différentes communautés. Ces instruments, décrits par Puig (2006) puis par Gimonet (2008), nourrissent une production scientifique qui, dans le continent américain principalement, conceptualise la *praxis* de l'alternance. L'exemple de l'apprentissage sur le tas illustre cette conception éducative. Cette situation pédagogique consiste à organiser une activité manuelle réalisée pendant la formation et qui se trouve ensuite transposée dans le milieu socio-professionnel. La production issue de cette activité apporte de revenus complémentaires aux familles grâce à la commercialisation des différents produits : fabrication de savon, de confitures, d'objets de menuiserie (tabourets, cintres...).

En France, depuis 1940, les MFR ont rempli une mission d'éducation et de formation rurale. Elles ont essaimé la pédagogie de l'alternance à travers le monde. Il est important de souligner l'engagement de quelques pionniers comme Granereau et Peyrat, ou encore Nové-Josserand, Duffaure et Chartier. Il faut aussi rappeler le rôle des familles constituées en associations et des moniteurs. Dans un pays qui a une longue tradition de formation professionnelle rurale et où l'offre de formation, tant publique que privée, est conséquente, il est essentiel de constater la place avant-gardiste qu'occupent encore aujourd'hui les MFR et leur impact sur le développement des territoires ruraux.

Les CEFFA aujourd'hui, leurs défis et leurs champs d'action.

Aujourd'hui, plus de 1 500 CEFFA répartis dans près de 40 pays ont pour dénominateur commun une pédagogie spécifique. Deux principes fondamentaux constituent la condition de création d'un CEFFA : association et alternance. L'alternance définit le système et la méthodologie de formation. Le principe d'association donne à chaque école ses objectifs et son statut juridique. Ces deux fondements différencient les CEFFA des autres établissements et leur confèrent une dynamique de mouvement et de promotion des personnes et des communautés. Ainsi le CEFFA n'est pas une simple institution scolaire. Ce sont bien ces deux principes mis en œuvre simultanément qui ont permis au mouvement des Maisons familiales rurales de se développer à l'international.

Un CEFFA est organisé selon un projet éducatif porté par une association locale. L'alternance est une composante d'un système de formation contribuant au développement des territoires et à la formation, l'insertion professionnelle et la qualification des jeunes et des adultes. Parfois, certaines difficultés d'ordre législatif ou administratif avec différentes institutions (ministères de l'Éducation, de l'Agriculture, du Travail) dans les différents pays peuvent constituer des obstacles significatifs à la mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance. Ces institutions peuvent aussi vouloir limiter croissance du nombre de CEFFA. Cependant, la défense des principes pédagogiques est souvent le meilleur argumentaire pour soutenir le développement des CEFFA, même si l'absence de financements publics freine souvent leur essor.

Dans cette perspective, en 2017-2018, la décision prise par le Conseil de l'Union nationale des MFR de France (UNMFREO) de quitter l'Association internationale impacte ses perspectives d'avenir. Jusqu'alors, le Vice-président et le trésorier de l'AIMFR étaient français. Depuis 2018, les associations CEFFA d'Amérique latine sont plus présentes dans le développement de l'Association internationale. Cela correspond aux objectifs initiaux à l'origine de la fondation de l'AIMFR. En effet, une nouvelle vision plus participative et démocratique se met en place et prend en compte la pluralité et la diversité des contextes locaux. Rappelons que les MFR de France dépendent financièrement du ministère de l'Agriculture, ce qui en fait une singularité à travers le monde. Dans l'immense majorité des pays, la tutelle administrative et financière des CEFFA relève du ministère de l'Éducation. En résumé, depuis leur création, les CEFFA (quelle que soit leur délimitation géographique) sont confrontés à des problèmes communs, notamment, la difficulté à convaincre les partenaires de la valeur ajoutée d'une formation visant le développement rural et l'intérêt du recours à une pédagogie spécifique (García-Marirrodiga & Puig, 2009). Face à ces difficultés, les CEFFA défendent les valeurs et les principes suivants :

L'association :

Pour préserver la liberté d'action, l'autonomie et la responsabilité locale, en préservant le rôle éducatif primordial de la famille, il est important de défendre des configurations démocratiques et participatives facilitant les rencontres entre personnes engagées pour articuler le centre de formation et ses milieux. L'important, au-delà de la forme juridique choisie par chaque pays, est de disposer d'un espace de discussion autour des questions de formation et de développement rural. Néanmoins le cadre juridique est important, car il confère des pouvoirs, des droits, des devoirs et des responsabilités juridiques, financières et morales pour les différents acteurs engagés ;

L'éducation :

Il est primordial qu'un climat relationnel favorable se crée en milieu éducatif, en tant que support de l'action formative associant la formation générale à la formation technique et professionnelle. Cela doit permettre aux jeunes de s'affirmer au sein d'un groupe et de s'impliquer dans le développement des territoires ruraux. Dans cette perspective, une offre de logement et la mise en place d'un tutorat constituent des modalités concrètes venant en appui à la formation des jeunes. Moniteurs et responsables de centre sont associés et coopèrent pour élaborer un projet éducatif et pédagogique ;

L'organisation :

Il est important de valoriser l'efficacité d'un travail en équipe sans néanmoins exclure l'autorité légitime. La responsabilité et l'autonomie du Conseil d'administration de l'Association sont privilégiées. Cette dimension familiale et professionnelle est essentielle pour préserver l'esprit collectif et collaboratif à l'origine des CEFFA ;

L'administration :

Il est essentiel de garantir les relations avec les autorités éducatives compétentes. Ce partenariat est nécessaire en raison des besoins de reconnaissance des qualifications et des diplômes délivrés par le CEFFA. Il convient aussi de développer un argumentaire pour solliciter des financements au développement d'une pédagogie singulière, parfois peu connue voire critiquée par certaines institutions. La qualité d'une pédagogie ne peut s'évaluer à l'aune du nombre d'heures en centre de formation. Comme l'indique l'OCDE (2018), la prise en compte du nombre d'heures de cours ne doit pas être plus importante que l'évaluation de la qualité des situations d'apprentissage ;

La coopération :

Le travail en réseau avec une Union nationale, et avec des Fédérations territoriales, est l'assurance de la qualité de l'argumentaire pédagogique. Cela constitue une force significative face aux pouvoirs publics ;

La promotion :

Chaque association constitue un espace de liberté pouvant agir comme révélateur de l'engagement de ses membres. S'engager, notamment pour les familles, dans le fonctionnement de l'association permet de se former aux réalités des prises de décisions et aux contraintes du management organisationnel ;

La territorialisation :

Le service rendu à la communauté et l'engagement pour le développement des territoires sont au cœur du développement des CEFFA. Chaque personne impliquée dans un CEFFA devient un acteur de son développement car il répond de manière pertinente à ses besoins. Le défi de l'inclusion éducative et de la pérennité du système de formation sont des préoccupations des associations. Les centres de formation sont inclusifs parce que leurs associations sont des lieux d'accueil. Elles accueillent. Elles ne sélectionnent pas. Elles contribuent à la pérennité et au développement des territoires. Elles constituent un capital social au sein même de l'association. Le défi numérique est aussi un défi éducatif. Les CEFFA doivent être en mesure de fournir une technologie permettant d'assurer une offre de formation de qualité et répondre à certaines problématiques comme les confinements liés à des crises sanitaires. La pérennité temporelle des CEFFA se trouve renforcée par la pérennité territoriale. L'objectif 4 de développement durable de l'agenda 2030 (ONU, 2015) vise à « garantir une éducation inclusive, équitable et de qualité, et à promouvoir des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie et pour tous ».

En matière d'éducation, l'inclusion est considérée comme le processus d'identification et de réponse à la diversité des besoins des apprenants en favorisant une plus grande participation à la vie éducative, culturelle et communautaire dans les territoires. Cela implique des changements dans les contenus, les approches, les structures et les stratégies d'éducation et de développement visant à inclure tous les acteurs de l'alternance en formation. Les CEFFA ont donc un rôle à jouer dans le développement pérenne des territoires s'ils sont en mesure de maintenir l'offre de formation continue pour tous les acteurs impliqués dans le système éducatif alterné : les formés, leurs familles, les enseignants eux-mêmes et les autres acteurs locaux (responsables politiques, syndicaux, chefs d'entreprise, etc.).

Les quatre piliers des CEFFA

Un Centre Éducatif Familial de Formation par Alternance (CEFFA) est une Association de familles, de personnes et d'institutions cherchant à résoudre un problème commun de développement local à travers des activités de formation par alternance, visant principalement les jeunes, mais sans exclure pour autant les adultes (Puig, 2006). Par conséquent, son objectif institutionnel général est de parvenir à la promotion et au développement des personnes et de leur environnement, à court, moyen et long terme, grâce à des activités de formation globale, dédiées aux jeunes et aux adultes. Les objectifs du mouvement CEFFA sont les suivants :

- La formation globale des personnes. Il ne s'agit pas simplement d'offrir une formation professionnelle mobilisant une pédagogie appropriée. Il s'agit d'une vision globale dans laquelle la personne est formée dans tous les domaines (technique, professionnel, intellectuel, social, humain, éthique, spirituel) en tant qu'être humain singulier et irremplaçable.
- Le développement local. Indissociable de l'objectif précédent, il en est une conséquence et une nécessité. Si les territoires ruraux ne se développent pas, les jeunes en formation seront contraints de partir (Duffaure, 1985). Les CEFFA agissent donc pour que les jeunes et les adultes deviennent, tout en se formant, acteurs de leur propre développement et du développement du territoire dans lequel ils vivent.

Les moyens dont disposent les CEFFA pour atteindre ces deux objectifs sont les suivants :

- L'alternance. Il s'agit d'un système (Gimonet, 1998) et d'une méthodologie pédagogique pertinente qui va au-delà des courants et des méthodes d'enseignement existants et qui répond à la nécessité constante de s'adapter aux défis de la société, des besoins des familles et des jeunes. C'est-à-dire, une alternance intégrative entre l'école et le milieu socioprofessionnel (Puig, 2006) avec des périodes dans les deux contextes, qui part de l'expérience et inclut l'implication de tous les acteurs de la formation.
- L'association locale. Constituée principalement de familles ainsi que d'autres personnes qui adhèrent à ses principes ; elles sont les gestionnaires du projet et les acteurs de leur propre développement.

Nous pouvons affirmer que les quatre piliers des CEFFA constituent les fondations du Mouvement international d'éducation et de développement. Les objectifs des CEFFA sont :

- Le développement des personnes dans leur environnement prenant appui sur une éducation et sur une formation globale conduisant à la conception et à la mise en œuvre d'un projet de vie personnel articulé au développement professionnel et au développement rural dans les territoires ;
- Un système pédagogique (l'alternance) capable de répondre de façon adéquate aux besoins des familles et de l'environnement local ;
- Une organisation associative rassemblant les familiers et d'autres acteurs locaux (García-Marirrodriaga, 2002 ; Puig, 2006 ; García-Marirrodriaga et Puig, 2009).

La figure 1 illustre les quatre piliers du CEFFA. Aucun d'entre eux n'est exclusif du Mouvement international des CEFFA. Il existe en effet des institutions éducatives qui visent aussi la formation globale des jeunes.

Des établissements scolaires et des organismes de formation, à tous les niveaux, déclarent appliquer l'alternance. Des associations, des coopératives ou des collectifs à l'origine de la création d'écoles sont présents depuis longtemps en formation professionnelle et dans le champ de l'éducation des adultes. Le développement local est aujourd'hui l'un des objectifs de nombreuses institutions publiques ou privées. Dans le cas des CEFFA, ce qui est singulier, c'est l'interaction entre les différentes parties prenantes, toutes indispensables et en interrelation. Mais ce qui constitue sans doute la nouveauté, c'est le souhait de la part des CEFFA de mettre en valeur et de modéliser cette dimension interrelationnelle (Puig, 2006).

Nous trouvons aujourd'hui de nombreux établissements d'enseignement et de centres de formation qui intègrent certaines composantes de l'alternance dans leurs approches et dans leurs démarches. À titre d'exemple, citons l'expérience de « L'école du café par alternance, *El Paraíso* »⁶ développée au Honduras. Dans le cas cité, nous pouvons en effet identifier une alternance de situations théoriques et de situations pratiques. Mais cela ne constitue pas un type d'alternance intégrative dont nous parlons lorsque nous nous référons aux CEFFA, au regard de leurs caractéristiques spécifiques (Figure 1). Un second exemple, celui des « Champs-Écoles des Producteurs, *Escuelas de Campo de Agricultores-ECA* » (Braun, Thiele & Fernandez, 1999 ; FAO, 2002) est une initiative promue par la FAO. Cette expérience éducative utilise les parcelles agricoles pour l'apprentissage. Bien que flexible, participative et s'appuyant sur l'expérience des agriculteurs, cette initiative ne fait pas pleinement le lien entre les situations de travail et les situations formatives en centre de formation. Ces expériences et d'autres encore, comme le système *dual* allemand, ou certaines initiatives au Chili, sont intéressantes et efficaces. Elles sont probablement reproductibles. Mais elles ne sont pas en accord avec les moyens et les finalités des CEFFA. Pour caractériser une formation par alternance, il faut essayer d'atteindre des finalités avec des moyens ou des méthodes appropriées. Si l'un des quatre piliers fait défaut, nous ne pouvons pas considérer que la formation s'inscrit pleinement dans la philosophie des CEFFA. En d'autres termes, la mise en œuvre réussie du système pédagogique de l'alternance, qui nécessite une interaction entre le curriculum de formation et l'environnement (UNESCO, 1972 ; Puig, 2006), suppose de gérer la complexité. Les flèches doubles qui relient les « quatre piliers » de la figure 1 tentent de montrer leur nécessaire interdépendance.

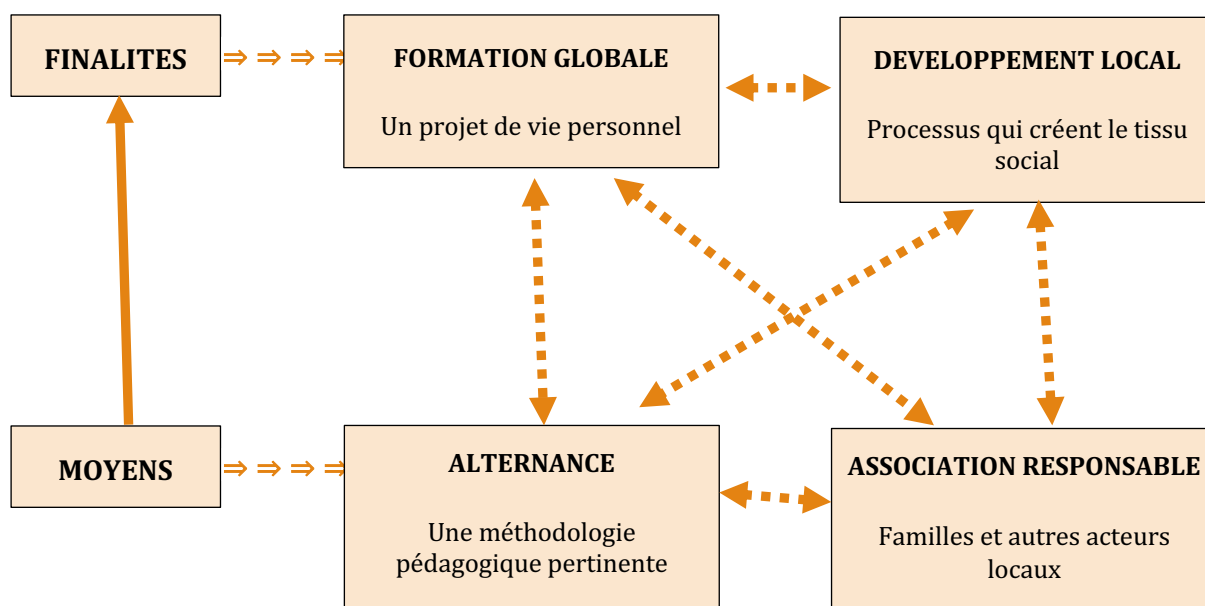


Figure 1. Les quatre piliers des CEFFA (adaptation de Puig, 2006)

⁶ La *escuela de alternancia de café* « *El Paraíso* » est une initiative promue par l'Institut hondurien du café. Cette école propose deux cursus universitaires : une formation de technicien universitaire en contrôle de la qualité du café et une formation de techniciens en administration des entreprises du secteur cafetier. Un système de formation par alternance a été retenu (une semaine au centre de formation et trois semaines en entreprise ou en exploitation familiale). Il est basé sur la philosophie du « apprendre en faisant ».

Ces caractéristiques, communes à ce type d'écoles dans le monde entier depuis leur création en 1935, forment quelques axes du développement des centres de formation :

- La nécessité de mettre les jeunes en relation avec leur environnement afin d'en faire de véritables acteurs du développement durable. L'environnement territorial est un facteur clé du développement (Boisier, 1999 ; UNESCO, 2015).
- L'importance accordée aux innovations (Banque mondiale, 2011) et aux projets issus de la valorisation des ressources locales (conformément aux lignes directrices de certains instruments de développement très réussis dans le milieu rural européen ces dernières années ; comme par exemple, l'initiative communautaire *Leader Plus* ou d'autres initiatives similaires).
- L'opportunité de tirer profit de ses propres observations et expériences, de celles des autres (observation-action), ainsi que de la conceptualisation théorique des connaissances scientifiques et techniques acquises à l'école selon une démarche réflexive qui permet d'améliorer et de progresser dans les sphères personnelle, familiale et territoriale, au service du développement de nouvelles actions.
- La nécessité d'une formation globale permettant aux formés d'assumer progressivement des responsabilités dans tous les domaines de la vie, en particulier dans celui de la promotion de son propre territoire, en collaboration avec d'autres acteurs engagés dans le développement des territoires.

Les quatre piliers favorisent donc le développement des CEFFA. Il est important qu'ils fonctionnent en interrelations. L'AIMFR, *via* ses services communs de formation et de recherche, veille à ce que les objectifs de développement proposés soient atteints grâce à l'utilisation de différentes ressources. Il est possible néanmoins que certaines difficultés apparaissent dans la mise en œuvre de ce système pédagogique.

Alternances et reproduction de modèles incomplets, inadaptés ou mal compris.

L'alternance part de la réalité, pour l'analyser et la transformer. Un large éventail de personnes se trouve impliqué dans le processus : les formés eux-mêmes, acteurs de leur propre formation (Gimonet, 1998 ; UNESCO, 1999 ; Pineau et al., 2009), les enseignants, les professionnels, les familles et les autres acteurs de l'alternance (professionnels, experts...). Dans les CEFFA, l'alternance permet aux formés de vivre successivement des situations de travail et des situations de formation. L'éducation, comme la formation, prend appui sur l'expérience. Elles sont centrées sur la vie, sur la réalité quotidienne (familiale, sociale, professionnelle) vécue par les jeunes et les adultes en contact avec les autres adultes intervenants partenaires et associés dans ce système de formation. Cet apprentissage de l'expérience est souvent plus important que l'apprentissage scolaire (Dewey, 1993). C'est pourquoi la formation en alternance ne peut et ne doit pas être réduite, comme c'est souvent le cas, à de simples relations binaires du type : théorie et pratique, école et entreprise, travail professionnel et formation scolaire, formation et emploi, connaissances empiriques et connaissances théoriques, selon que l'on décide de mettre l'accent sur les aspects institutionnels, socio-professionnels, socio-cognitifs ou socio-relationnels... La réalité est beaucoup plus complexe. Si l'on veut comprendre en profondeur la formation par alternance, il faut en définir les composantes et leurs interactions, les hiérarchiser et les organiser dans une perspective systémique. De cette manière, et en dépassant le schéma d'une simple méthode pédagogique, on peut penser à la mise en œuvre de tout un système éducatif (Gimonet, 1998 et 2008). Legroux (1979) explique comment cette pédagogie a fait l'objet de nombreux discours, parfois zéloteurs, parfois critiques. Certains perçoivent dans l'alternance un modèle révolutionnaire, d'autres, au contraire, un système de formation au rabais. Ces formulations parfois brutales signifient que l'alternance ne laisse personne indifférent.

Rappelons qu'un dispositif de formation (Albéro, 2010) par alternance (Geay, 1998) constitue une offre de professionnalisation (Wittorski, 2007), c'est-à-dire, un système de développement des compétences et de socialisation, conçus à partir de différents types de situations (travail, étude, expérience) et qui s'articulent dans divers lieux, temps et modes d'apprentissage.

Les missions et les fonctions de l'alternance peuvent être étudiées de différents points de vue, car des situations différentes sont en jeu : celles des milieux de vie et celles du CEFFA. Cela permet l'intervention d'un large éventail de personnes : les enseignants (appelés « moniteurs »), les professionnels, les familles, les jeunes en formation eux-mêmes, les responsables de l'alternance (également appelés « tuteurs de stage »), les experts, Si l'objectif des CEFFA est le développement personnel des formés et le développement des territoires ruraux, les associations qui portent les CEFFA visent et affirment par leur travail que :

- L'école n'est pas une fin en soi (et l'alternance non plus), mais un moyen de développement personnel et collectif. Le dialogue (entre les personnes en formation et leur famille, les formateurs, les experts, les responsables de l'alternance), entre l'école et son environnement) est au cœur du processus d'accompagnement de l'alternant (Gimonet, 2008 ; Leclercq, Oudart et Marois, 2014).
- Grâce à l'alternance, il est confirmé que ce n'est pas seulement la situation en centre de formation qui « forme et éduque ». Ce sont aussi les expériences et les contacts avec les différents environnements du formé. Ces deux dimensions de la formation sont des instruments complémentaires de l'apprentissage et du développement social et professionnel.
- Les CEFFA participent au développement de l'environnement socio-géographique, car ils l'intègrent dans leur plan de formation. Un centre de formation ancré dans un territoire à taille humaine qui prend en compte les caractéristiques du formé, ses besoins et les caractéristiques de son environnement devient une « École de la Vie », qui contribue à former la personnalité du jeune et le forme à l'action.
- Les familles et les professionnels d'un territoire sont impliqués dans la formation des jeunes. Il leur est demandé de réfléchir et d'analyser ensemble la réalité et ses problèmes afin de trouver des solutions. En d'autres termes, l'environnement du formé est impliqué dans la gestion et dans les activités du CEFFA qui se trouve à son tour impliqué dans les activités de la communauté où il se trouve situé.
- L'alternance repose sur l'idée que l'institution éducative n'est ni le premier ni le seul lieu d'apprentissage et de transmission du savoir. On ne peut prétendre que l'école traditionnelle, à elle seule, puisse répondre à la diversité des situations et des attentes des élèves par le biais d'un seul parcours de formation. Au contraire, chaque jeune doit construire sa place dans le monde des adultes et dans le monde du travail. Afin de relever le double défi du développement personnel et du développement local, l'alternance invite à un changement d'approche dans les perspectives de l'enseignement traditionnel. D'une part, l'apprenant passe du statut de personne en formation à celui d'auteur et d'acteur de sa propre formation (Gimonet, 1998 ; Pineau *et al.*, 2009). D'autre part, l'environnement territorial et social ne sont pas seulement les lieux d'application des savoirs, mais surtout des sources de motivation et d'acquisition de ces savoirs. Ainsi, le milieu socio-professionnel et l'association des acteurs locaux se situent au cœur du processus de formation par alternance (Chartier, 1997).

Cette conception « intégrative » de l'alternance ne consiste pas à dispenser un enseignement à l'école pour qu'ensuite les élèves le mettent en pratique. Au contraire, le processus d'apprentissage du jeune commence par la découverte dans son milieu de vie de situations qui suscitent des questions. Ensuite, *via* le centre de formation, on l'aide à trouver des réponses : d'abord, une prise de conscience, ensuite une résolution de différentes problématiques. Lorsqu'il n'y a pas de liens explicites entre la formation et les activités pratiques, ou lorsque l'enseignement dispensé en classe ne tient pas compte des activités que l'élève réalise dans son milieu, nous sommes confrontés à une « fausse alternance » (Bourgeon, 1979 ; Malglaive, 1979). Les systèmes fragmentés d'enseignement, mais non alterné, ont en commun que le centre de formation éducatif est celui qui organise et structure l'ensemble didactique. Sa responsabilité pédagogique est engagée. Il est la seule source de savoirs. Dès lors, la situation de travail n'est qu'un récepteur de ce qui a été appris à l'école. (Martinell, 1974).

Dans le système d'alternance, développé par les CEFFA, le centre du projet éducatif est « le formé en situation dans un environnement ». De fait, la transmission des savoirs n'épouse par une logique verticale. Elle est située dans l'environnement global de la personne en formation. L'objectif du projet éducatif demeure la valorisation des potentialités du formé à travers tous les acteurs intervenant dans sa formation. Pour cette raison, cette alternance ne peut pas être confondue avec certains systèmes de formation professionnelle font appel à quelques-unes des caractéristiques du modèle d'alternance des CEFFA.

Dans l'alternance interactive, celle mise en œuvre dans les CEFFA, il y a continuité du projet global de formation à travers une discontinuité des espaces, des temps et des activités. La pédagogie de l'alternance est donc complexe. Elle renvoie à l'existence même du formé dans ses rapports, au travail, aux savoirs, au temps et aux temps (Maubant et Roger, 2014). La pratique professionnelle réelle, et non simulée est source de réflexion et d'engagement dans l'action. L'alternance authentique présuppose l'interaction réflexive du centre de formation et de l'entreprise de telle sorte que les deux entités puissent s'enrichir mutuellement.

C'est pourquoi Geay (1998) affirme que l'alternance nécessite une ingénierie pédagogique multidimensionnelle à l'interface entre travail et formation. Autrement dit, l'alternance est une formation à temps plein conduite selon un rythme approprié, et reposant sur les éléments essentiels suivants :

- La personne en formation (« l'alternant ») est l'acteur principal du système de formation (Gimonet, 1998). Il est au cœur du projet pédagogique.
- L'expérience socio-professionnelle constitue le point de départ et d'arrivée du processus d'apprentissage. Un savoir ne peut être « authentiquement » acquis que s'il est en relation avec des situations concrètes perçues comme des problèmes personnels et concrets (Rogers, 1972).
- Un projet éducatif porté par une association locale (en lien avec un projet de développement d'un territoire, Schejtman et Berdegué, 2003) soutient les activités de formation.
- Un environnement éducatif favorable contribue à créer des conditions de vie adéquates pour le groupe et pour chaque personne du groupe, avec des classes à effectifs réduits favorisent les progrès des élèves (PNUD, 2001).
- Un dispositif pédagogique adapté, reposant sur une didactique particulière visant à faire du jeune le protagoniste de sa formation, est constitué d'une méthodologie et d'instruments appropriés, permettant d'articuler les espaces et les temps afin de créer des synergies et d'optimiser ainsi le processus d'apprentissage (Gimonet, 1998 ; García-Marirrodriaga et Puig, 2009).
- Une approche personnalisée d'une formation globale tient compte du fait que chaque personne en formation est singulière et sociable par nature (Puig, 2006).
- Un formé construit son projet professionnel de vie. Il est nourri d'autres aspects de la formation : techniques, professionnels, sociaux et spirituels...
- Un réseau de « co-formateurs » intervient dans les différents espaces et temps de la formation, dans cette perspective, l'alternance signifie une complémentarité de situations et un partage du pouvoir éducatif entre formateurs et administrateurs (Puig, 2006 ; Puig et González, 2018).
- Les formateurs sont responsables de l'animation des différentes composantes intervenant dans le *process* de formation. Ils doivent dès lors être capables de remplir des fonctions distinctes de celles de l'enseignant « traditionnel » (García-Marirrodriaga et Durand, 2009).

La pédagogie de l'alternance vise à gérer la complexité dans le cadre d'un espace-temps éducatif au service du développement social et professionnel. Elle est source de savoirs et de connaissances (Gimonet, 2008). Chaque pédagogie est unique, compte tenu du système de formation dans lequel elle se déploie. La pédagogie des CEFFA est spécifique. Elle n'est pas un modèle universel à validité permanente. Comme le dit Morin (2008), l'essence de la complexité c'est l'impossibilité d'homogénéiser ou de réduire. Gimonet (2008) rappelle que ce mouvement éducatif, en se développant dans le temps et dans l'espace, quantitativement et qualitativement, est devenu un système complexe. Cette complexité, y compris dans sa relation avec le territoire, est acceptée et utilisée comme un atout grâce aux associations qui constituent le moteur des CEFFA.

L'alternance au service des territoires à travers le capital social associatif.

Quant à la relation avec les acteurs locaux du développement des territoires, le CEFFA doit interagir avec tous : familles, entreprises, syndicats, associations, représentants politiques, partenaires sociaux... Son rôle est intégratif et dynamique. Il doit écouter et faciliter le dialogue entre les acteurs, dans le but de trouver des points communs qui seront utiles au processus de formation des formés (García-Marirrodriaga et Gutiérrez, 2019).

D'autre part, il est fondamental qu'il dispose d'une bonne connaissance du territoire et de ses acteurs, et qu'il soit capable d'interpréter la complexité de ses structures socio-économiques. Acteurs et territoires sont donc deux aspects interdépendants. S'il n'y a pas de territoire, il n'y aura pas d'acteurs. S'il n'y a pas d'acteurs, il n'y aura pas de territoire en développement. *In fine*, le moyen et l'ambition du développement des territoires, comme la vision de l'éducation, ce sont les personnes qui les portent (Banque mondiale, 1997 ; Sen et Kliksberg, 2007 ; García-Marirrodiga, 2002 et 2009 ; García-Marirrodiga et Puig, 2009). Ce qui transforme l'éducation, ce sont les personnes, pas les systèmes pédagogiques. Par conséquent, les systèmes éducatifs devront s'adapter aux personnes et non l'inverse. Cela exige une nouvelle conception de l'École et de l'Éducation, une nouvelle conception de l'apprentissage qui ne soit pas fondé sur l'accumulation d'informations, de contenus ou de savoirs. Le défi numérique adressé à tous les systèmes éducatifs doit contribuer à l'inclusion des élèves, comme des formés. Il doit être l'occasion de renforcer la pérennité de l'offre de formation. Le système des CEFFA est à cette transformation numérique s'il est au service des personnes et des territoires.

L'alternance, en fonctionnant comme un système (Gimonet, 1998), est impactée par divers facteurs interdépendants. Être une composante active d'un territoire signifie que le CEFFA doit pouvoir se développer grâce à une observation suffisante des éléments qui composent ce territoire. S'il ne connaît pas le territoire rural dans lequel il agit, il ne pourra être acteur de son développement, ni contextualiser la formation dispensée, ni accompagner les formés de manière pertinente tout au long de leur parcours. Dans cette perspective, le CEFFA s'appuiera sur l'association. Celle-ci est un lieu de participation et d'engagement dans l'action (García-Marirrodiga, 2002 et 2009). Elle est le cœur du développement car, comme le dit Ackoff (1984), un développement efficace doit être participatif. La participation elle-même, en tant que processus social, change ses acteurs. Elle donne du pouvoir aux groupes jusqu'alors écartés ou peu écoutés. Elle augmente la confiance des personnes et des groupes dans leurs propres capacités. Elle contribue à leur articulation. En outre, pour que le développement généré par la participation soit durable, les acteurs eux-mêmes doivent être les « propriétaires » du-dit développement (OCDE, 1993).

L'association est donc le cadre irremplaçable de la participation (Lory, 1976). Elle se trouve favorisée dans les zones rurales, comme l'indique Kliksberg (2004) lorsqu'il affirme que les populations rurales disposent d'un grand capital social permettant le développement d'associations. Elles portent certaines valeurs dont l'attachement à la famille, la défense des principes de solidarité et d'hospitalité. L'association demeure donc un principe fondamental et indispensable pour le fonctionnement et le développement des CEFFA. Le concept d'association peut se décliner de différentes manières : association de la formation générale et de la formation technique et professionnelle ; association du centre de formation et de l'entreprise ; association des familles et du centre de formation. Une formation qui se passerait de cette dimension associative ne parviendrait pas à inscrire son projet dans une visée de développement personnel, social et professionnel (Martinell, 1974).

Le risque d'une scission entre les différents protagonistes de la formation aurait des conséquences sur la réussite du projet éducatif. L'accompagnement des jeunes ruraux dans leurs relations très étroites avec leur environnement requiert de s'inscrire dans un usage conséquent du principe de l'association (González de Canales, 1973). Rappelons que l'une des raisons de la création du premier CEFFA a été précisément l'absence de lien entre curriculum de formation et les réalités locales. Le CEFFA s'appuie constamment sur le contexte local et sur l'environnement du formé. Cela est à la base de la conception du Plan de formation. Le potentiel d'un territoire rassemble des ressources physiques, humaines, économiques, financières, technologiques, sociales et culturelles. Ces ressources constituent aujourd'hui le « capital social ». Ce dernier est associé au degré de confiance existant entre les différents acteurs sociaux, aux normes de comportement attendues, et au degré d'associativité des différents intervenants. Ces ressources témoignent de la richesse et de la force du tissu social interne d'une société (Putnam, 1994). On estime que les différences constatées entre les territoires qui réussissent et ceux qui sont en difficulté sont expliquées par la valorisation ou non du capital social.

Cependant, le capital social peut exister aussi sous une forme latente chez des personnes ou des groupes partageant des caractéristiques communes mais n'ayant pas été identifiés par eux. La transposition du « capital social latent » en « capital social actif » nécessite des interactions ou des situations particulières pour que ces caractéristiques communes soient reconnues et valorisées par chacun des acteurs et par le collectif.

Il est important aussi que chacun mesure et apprécie les avantages pouvant être obtenus par un travail collectif ou communautaire (Lindon, Siles et Schmid, 2002). Dans le cas du CEFFA, la situation qui peut stimuler le capital social est la prise de responsabilités, par une association de familles, dans les domaines conjoints de la formation et du développement local.

Le capital social favorise la réalisation d'actions collectives au profit de la communauté (Putnam, 1993). Pour contribuer au véritable développement du territoire, le capital social doit inclure, des relations d'intégration intra-communautaire, des capacités de relation avec des groupes extérieurs à la communauté, une synergie entre institutions (Fedderke *et al.*, 1999). Il s'agit d'associativité mais aussi de mise en acte de quelques principes comme la confiance, la réciprocité et l'engagement citoyen (Putnam, 1993 ; Woolcock, 1998 ; CEPAL, 2002).

Selon Woolcock (1998), les principales dimensions mobilisées pour évaluer le capital social d'un groupe sont au nombre de deux. La première dimension se réfère au capital social compris comme une capacité spécifique de mobilisation de certaines ressources par un groupe. La seconde fait référence à la disponibilité des réseaux de relations sociales. Deux notions particulièrement importantes convergent autour de la capacité de mobilisation, comme le *leadership* et la responsabilisation. La prise en compte des ressources recouvre la notion d'associativité et le fonctionnement horizontal ou vertical des réseaux sociaux. Ces caractéristiques ont donné naissance à des distinctions entre : les réseaux de relations au sein d'un groupe ou d'une communauté (*bonding*) ; les réseaux de relations entre groupes ou communautés similaires (*bridging*) ; les réseaux de relations externes (*linking*).

Dans cette perspective, l'association à l'initiative du CEFFA, association formée par les parents d'élèves, mais aussi par d'autres familles, des professionnels et des personnes engagées dans le développement des territoires, assume des responsabilités et des engagements sur les plans juridique et économique. L'association prend des décisions. Elle n'est pas dans une logique de participation. Elle est dans une logique d'action collective (Cernea, 1995). Le fonctionnement associatif reposant sur trois types de réseaux de relations, décrit par Woolcock, a été un facteur de développement territorial depuis la création du premier CEFFA. En effet, les initiateurs du premier CEFFA étaient soucieux de l'épanouissement des jeunes mais aussi du développement de leur environnement. Ils ont pu trouver, ensemble et en commun des réponses à leurs différentes problématiques.

Les différents niveaux de participation et d'implication des différentes personnes dans l'association dépendent de chacun. Dans le cas de l'association CEFFA, les membres doivent passer du statut de simple utilisateur et/ou sympathisant à celui de militant (Puig, 2006). Ils doivent être des personnes assumant des responsabilités. Ils doivent aussi accepter de s'engager personnellement. Cette approche du fonctionnement associatif nécessite un processus d'apprentissage chez les différents acteurs impliqués (Cernea, 1995). Pour cette raison, un plan de formation spécifique dédié aux membres des Conseils d'administration de ces associations est essentiel (Puig, 2006).

Pour favoriser le développement d'un territoire, il faut investir dans le capital social (Schejtman et Berdegué, 2003). Dans le cas des CEFFA, la mise en place d'un capital social (capacité souvent négligée dans les institutions éducatives, Narayan, 1999) est essentielle dans la mesure où l'association a un rôle dynamique dans le développement du centre de formation. La participation des membres de l'association CEFFA est un facteur de changement social. Elle renforce le potentiel d'innovation de l'organisation. Cette innovation génère la prise de responsabilités au sein d'un groupe de personnes où chacun participe activement. L'association favorise le changement collectif qui n'aurait pu se réduire à la somme de volontés individuelles de changement. Les actions organisées dans le cadre de l'association amènent l'environnement à se remettre en question, à se modifier, à changer et à se développer. Il s'agit d'une illustration de la création de bénéfices mutuels, comme conséquence d'une action collective (Uphoff et Wijayaratra, 2000).

Les CEFFA, par le biais de l'alternance, prône une formation, dans, par et pour le développement d'un territoire et d'une communauté. Le fonctionnement d'un CEFFA favorise la réalisation de capacités individuelles et collectives. Il stimule des engagements provoquant des changements dans l'environnement. Nous pouvons nommer cette réalité comme « le capital social en action ». Lorsque nous construisons les bases d'un développement plus durable, nous éduquons pour l'avenir. Nous faisons progresser le territoire. La nouvelle ruralité a pour objectif le développement humain (PNUD, 2001).

Elle mobilise l'éducation comme moyen. Dans les écoles professionnelles de type CEFFA, l'objectif visé est la diplomation. Mais le diplômé doit être aussi un acteur et un *leader* du développement local (Herreros, 1998). De fait, il aura suivi une formation facilitant son développement personnel et, *in fine*, le développement d'un territoire.

Les associations rurales à l'origine de la création des CEFFA sont riches de capital social et de capital humain. La promotion d'une culture participative et populaire favorise le sentiment identitaire local. Par conséquent, il existe un capital social s'exprimant dans une tradition associative de communautés rurales. Rappelons que ces communautés, prenant appui sur des principes de réciprocité, de mutualisation des ressources, de coopération interpersonnelle, de sentiments d'appartenance à une communauté locale, de valorisation d'une culture utilisent les forces de la culture paysanne (García-Marirrodriaga et De los Ríos, 2005). En d'autres termes, il existe un dynamisme social résultant de la participation démocratique des différentes personnes impliquées dans un CEFFA par le biais de l'association. Cette participation et la responsabilisation qui en découle, en plus de créer une conscientisation du collectif, favorisent l'engagement local (García-Marirrodriaga, 2002 et 2009).

L'alternance, facteur d'innovation sociale, demeure une démarche pédagogique. Mais elle est aussi un outil de développement du milieu social grâce à la participation de chacun de ses membres. Elle rend possible l'évolution d'un territoire. Elle repose sur deux dimensions : le développement personnel et l'insertion de chacun dans le territoire. Tout cela est facilité par le développement d'activités professionnelles, objets de formation et par la participation de tous les acteurs locaux. L'articulation entre formation, activité et développement est rendue possible par l'alternance pensée comme un système de formation. Cette articulation génère un capital social (García-Marirrodriaga, 2002).

En facilitant le *process* de formation, le capital social contribue à la formation du capital humain. Nous pourrions dire que l'alternance articule le *process* de formation et le développement local par la participation, l'engagement associatif et le travail en réseau (capital social). L'impact de l'alternance peut dès lors être mesuré en termes de création et de renforcement des réseaux de capital social (García-Marirrodriaga et De los Ríos, 2005 ; García-Marirrodriaga, 2009).

En conclusion, une formation pour la transformation personaliste.

L'alternance comme système de formation et comme projet éducatif fait face à différentes réalités, nécessitant des adaptations et des évolutions. Les quatre piliers sur lesquels reposent ce système et ce projet ont été étudiés dans García-Marirrodriaga et Puig (2009) et dans Puig (2006). Les futures adaptations ou innovations portées par l'alternance sont sans doute celle du défi numérique, celle de la prise en compte des exigences de développement durable et d'inclusion sociale. Il s'agit d'un triple défi à court et moyen terme. En réalité, cette triple ambition est constitutive du développement des CEFFA. En effet, ce sont des centres de formation qui accueillent sans distinction ni discrimination tous les publics. L'éducation demeure un acte éminemment humain, ce qui doit conduire les CEFFA à ne pas trop miser sur les nouvelles technologies. En ce qui concerne la place des CEFFA dans le développement de la formation professionnelle et la visée d'excellence académique, les centres de formation devraient être en mesure dans les prochaines années de développer massivement la formation de formateurs et celle de conseillers pédagogiques. Il est important aussi de soutenir les travaux de recherche sur l'alternance en formation. Dans cet esprit, pour qu'un formateur soit en mesure de développer des compétences de moniteur au sein d'un CEFFA, il a besoin d'une formation pertinente. Il est important aussi de distinguer l'alternance dans la formation de la formation par alternance tout en les étudiant simultanément.

Un plan de formation initiale des moniteurs est déjà disponible. Il est d'une durée de deux ans et demi et comprend un projet de recherche pédagogique Puig (2006) et García-Marirrodriaga et Puig (2009). Il a été déployé dans des contextes très différents : Philippines, Cameroun, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Colombie, Pérou, Argentine, Uruguay, Brésil. Mais ce plan de formation initiale des moniteurs n'a pas encore été étudié. Il y a là un champ de recherche à approfondir.

Nous avons constaté, dans certains pays, des signes de décroissance voire de disparition des réseaux de CEFFA notamment lorsque la formation des formateurs et des administrateurs se trouve négligée. Il en va de même lorsque la mise en valeur des quatre piliers a fait défaut. Cette réalité contrastée est présente dans les pays suivants : Portugal, Italie, Chili, Venezuela et quelques pays d'Afrique sub-saharienne. Pour certains de ces pays, certains étaient parmi les fondateurs de l'AIMFR. Pourquoi les centres de formation français ne font plus partie de ce réseau ? Il s'agit d'une question plus politique que technique qu'il conviendrait d'analyser.

Récemment, les progrès technologiques ont été intégrés au plan de formation des moniteurs. L'accès à Internet, à du matériel de qualité sur des plates-formes éducatives spécialisées est proposé aux moniteurs, et ceci dans tous les pays. La disponibilité d'accès à la technologie, le suivi personnel adéquat de chaque moniteur en formation, la disponibilité des matériels informatiques et des ressources pédagogiques de qualité *on-line* et *off-line*, l'implication des universités pour la certification des formations sont les principaux enjeux du déploiement de ce plan de formation. L'objectif, *in fine*, est de permettre aux institutions représentatives du mouvement CEFFA de construire des systèmes informatiques à taille humaine au service de l'enseignement-apprentissage, en valorisant le dialogue entre techno-pédagogues et moniteurs, en facilitant les échanges et la capitalisation des pratiques éducatives au sein du réseau des moniteurs, en renforçant le travail en équipe et le partage d'expériences.

Afin d'aider à ce que la formation dispensée dans les centres d'éducation rurale atteigne les niveaux d'excellence académique exigés dans chaque pays, il serait nécessaire aussi d'impliquer les universités locales. Celles-ci travaillent déjà en réseau. Il serait possible de prendre appui sur le rôle de facilitateur de l'AIMFR afin d'encourager les personnels des CEFFA à développer des projets de recherche favorisant l'innovation pédagogique. La pédagogie de l'alternance est devenue aujourd'hui un système d'éducation singulier avec ses propres caractéristiques. Elle s'est consolidée au fil du temps et s'est développée dans de nombreux pays. Il s'agit là d'un véritable mouvement d'éducation populaire, autrement dit, une alternative possible à l'éducation dans les communautés rurales. Elle est née de l'expérience du terrain et s'est ensuite enrichie et consolidée des expériences et de la recherche académique. Si les acteurs du monde rural, et notamment les agriculteurs ont été les pionniers de l'innovation pédagogique, les chercheurs universitaires s'impliquent aujourd'hui dans le soutien aux expériences éducatives menées par les CEFFA. De plus, il existe un très solide corpus scientifiquement établi.

Le projet d'un développement basé sur un type singulier de formation (une formation par alternance soutenue par une association locale dont les acteurs sont engagés dans le développement d'un territoire), fait de ce système pédagogique un véritable mouvement où le capital social en action se met au service de la création d'un capital humain.

Bibliographie

Ackoff, R. (1984). On the nature of development and planning, in *People Centered Development*. Kumarian Press.

AIMFR (1975). *Actas de la Asamblea General Constituyente y Estatutos*. AIMFR.

AIMFR (2010). *Actas de la Asamblea General y Estatutos 2010*. LAIMFR.

Albéro, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier, B. et Henri, F. (Dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*, (p. 47-59). Presses universitaires de France.

Armitage, R., Nellums, L. B. (2020). Considering inequalities in the school closure response to COVID-19. *The Lancet*, 8. doi: 10.1016/S0140-6736(20)30547-X

Azevedo, J. P. *et al.* (2020). Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates. *World Bank Policy Research Working Paper*, 9284.

Banco Mundial (1997). *El Estado en un mundo en transformación. Informe sobre el Desarrollo mundial, 1997*. Banco Mundial.

Banco Mundial (2011). *Aprendizaje para todos. Invertir en el conocimiento y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo*. Banco Mundial.

Boisier, S. (1999). *Teorías y metáforas sobre desarrollo territorial*. CEPAL.

Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Mesonance.

Braun, A., Thiele, G., Fernández, M. (1999). La Escuela de Campo para MIP y el Comité de Investigación Agrícola Local : Plataformas complementarias para fomentar decisiones integrales en la agricultura sostenible. *Manejo Integrado de Plagas*, 53.

Cabero, J. (2006). *Bases pedagógicas del e-learning*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC) [artículo en línea], 3, 1. UOC. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf> (acceso, 3 abril 2017).

CEPAL (2002). *Panorama Social de América Latina 2001-2002*. CEPAL.

Cernea, M. (1995). *Primero la gente: variables sociológicas en el desarrollo rural*. Banco Mundial y Fondo de Cultura Económica.

Chartier, D. (1978). *Naissance d'une pédagogie de l'alternance*. Éditions Universitaires UNMFREO.

Chartier, D. (1986). *À l'aube des formations par alternance*. Éditions Universitaires UNMFREO.

Chartier, D. (Ed.) (1997). *Soixante ans d'histoire de créations en Maison Familiale Rurale*. Éditions Universitaires UNMFREO.

Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Presses universitaires de France.

Duffaure, A. (1985). *Éducation, milieu et alternance*. Éditions Universitaires UNMFREO.

FAO (2002). *Guía metodológica para la implementación de Escuelas de Campo de Agricultores, ECA. Proyecto FAO GCP/PER/036/NET*. FAO.

Fedderke, J. *et al.* (1999). Economic Growth and Social Capital. A critical reflection. *Theory and Society*, vol. 28(5), 709-745.

Ferrari, G. M., Ferreira, O. S. (2016). Pedagogia da Alternância das produções acadêmicas no Brasil (2007-2013). *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(2), 495-523.

Fukuyama, F. (2001). Capital social y desarrollo: la agenda venidera. In Actas de la Conferencia "En busca de un nuevo paradigma: capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe". CEPAL y Universidad del Estado de Michigan.

García-Marirrodriaga, 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*. Tesis Doctoral publicada en el Archivo Digital de la Universidad Politécnica de Madrid.

García-Marirrodriaga, R. (Coord.) (2009). *Educación, juventud y empleo. La alternancia, una alternativa para la educación y el desarrollo en América Latina*. UNESCO y Serviprensa.

García-Marirrodriaga, R., De los Ríos, I. (2005). La formación por alternancia y el desarrollo rural en América Latina. El caso de Colombia. *Revista de Estudios Geográficos*, LXVI, 258, 129-160.

García-Marirrodriaga, R., Durand, J. (Coords.) (2009). *Alternancia y construcción de alternativas educativas. La aventura de una formación-acción-investigación universitaria*. Miño y Dávila.

García-Marirrodriaga, R., Puig, P. (2009). Les Centres Éducatifs Familiaux de Formation par Alternance. L'Harmattan.

García-Marirrodriaga, R., Gutiérrez, A. (2019). El perfil multifuncional de los profesores de escuelas rurales de alternancia. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4, e7254.

Geay, A. (1998). L'école de l'alternance. L'Harmattan.

Gimonet, J. C. (1998). L'alternance en formation : méthode pédagogique ou nouveau système éducatif ? L'expérience des Maisons Familiales Rurales. Dans *Alternance, Développement personnel et local*, (p. 51-66). L'Harmattan.

Gimonet, J. C. (2008). Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des maisons familiales rurales. L'Harmattan.

González de Canales, F. (Ed.). 1973. *Una experiencia de alternancia educativa: las Escuelas Familiares Agrarias*. Editorial Magisterio Español.

Granereau, A. (1969). *Le livre de Lauzun*. Comité d'Action École et Vie Rurale.

Herreros, J. (1998). La animación de proyectos: una estrategia innovadora para promover la actividad económica y el empleo en zonas rurales. In "Nuevos desafíos para el desarrollo rural y la agricultura en Europa", 69-79. Oviedo: IDC.

Kliksberg, B. (2004). *Más ética, más desarrollo*. Temas T.

Leclercq, G., Oudart, A.-C., Marois, T. (2014). "L'accompagnabilité", une propriété des dispositifs de formation en alternance : des manières d'accompagner et de se faire accompagner. *Éducation et francophonie*, 42(1), 136-150.

Legroux, J. (1979). Outils pédagogiques et alternance. Éditions Universitaires UNMFREO.

Lindon, J., Siles, M., Schmid, A. (2002). *Social Capital and Poverty Reduction: Toward a Mature Paradigm*. In *Agricultural Economics Report*, 514. "Social Capital Initiative Research", Report 13. Michigan State University.

Lory, B. (1976). L'association, base du développement des personnes et des milieux. *Documents UNMFREO*, 104.

- Martinell, F. (1974). *La juventud del silencio*. Editorial Magisterio Español.
- Maubant, P., Roger, L. (2014). L'alternance en formation, une figure de la pédagogie. *Éducation et francophonie*, 42(1), 10-21.
- Morin, E. (2008). *La complexité humaine*. Flammarion.
- Narayan, D. (1999). Bonds and Bridges: Social Capital and Poverty, in "World Bank Poverty Group". Washington, D. C. : World Bank.
- Nové-Josserand, F. (1987). *L'étonnante histoire des Maisons Familiales Rurales*. Éditions France-Empire.
- OECD. (1993). *Orientations on Participatory Development and Good Governance*. OECD.
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills, Education 2030*. OECD.
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.
- Pineau, G. *et al.* (Coords.). (2009). Alternatives socio-éducatives au Brésil. Expérience d'un master international. L'Harmattan.
- PNUD (2001). *Informe sobre el Desarrollo Humano 2001*. Mundi Prensa.
- 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*. Tesis Doctoral publicada en el archivo digital de la Universidad Internacional de Cataluña.
- Puig, P., González, J. (2018). La formación por alternancia-dual. Interacciones empresa y centro de educación: acompañamiento y experiencia. In *El capital humà de Catalunya: dotació i reptes*, (p. 125-146). Tercer Congrés d'Economia i Empresa de Catalunya. Barcelona: Col·legi d'Economistes de Catalunya.
- Putnam, R. (1993). The Prosperous Community: Social Capital and Public Life. *American Prospects*, 13, 35-42.
- Putnam, R. (1994). *Para hacer que la democracia funcione*. Editorial Galac.
- Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Dunod.
- Schejtman, A., Berdegué, J. (2003). *Desarrollo Territorial Rural*. Programa Regional Fida- Mercosur.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sen, A. & Kliksberg, B. (2007). *Primero la gente*. Deusto.
- SIMFR (2001). Ensemble construisons notre avenir. Formation, Développement, Solidarité. AIMFR.
- UNESCO (1972). Commission Faure : Apprendre à être. UNESCO.
- UNESCO (1999). *Technical and Vocational Education*. Proceedings of the Second International Congress in Seoul. ED/SVE/TVE UNESCO. UNESCO.

UNESCO (2015). *Rethinking education. Towards a global common good?* UNESCO.

United Nations (2020). *Education during COVID-19 and beyond (Tech. Rep.)*. United Nations.

Uphopp, N. & Wijayaratna, C. (2000). Demonstrated Benefits from Social Capital: The Productivity of Farmer Organizations in Gal Oya, Sri Lanka. *World Development*, Vol. 28, 11, 1875-1890.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.

Woolcock, M. (1998). Social Capital and Economic Development: toward a Theoretical Synthesis and Policy Framework. *Theory and Society*, 27(2), 151-208.