Apprentissage scolaire et vie quotidienne : l'exemple de deux écoles-familles agricoles au Brésil

*Learning in school and in daily life: the example of two farming-family schools in
Brazil*

*Aprendizaje escolar y vida cotidiana : el ejemplo de dos escuelas-familias
agrícolas en Brasil*

*Schullernen und Alltag : das Beispiel zweier landwirtschaftlichen
Familienschulen in Brasilien*

Izabel Galvão

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/725>

DOI : 10.4000/rfp.725

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2007

Pagination : 51-61

ISBN : 978-2-7342-1096-2

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Izabel Galvão, « Apprentissage scolaire et vie quotidienne : l'exemple de deux écoles-familles agricoles au Brésil », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 160 | juillet-septembre 2007, mis en ligne le 01 septembre 2011, consulté le 23 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/725> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.725>

Apprentissage scolaire et vie quotidienne : l'exemple de deux écoles-familles agricoles au Brésil

Izabel Galvão

L'article se réfère à une recherche menée auprès de deux « écoles-familles agricoles » dans le Nord du Brésil, dont l'implantation s'appuie sur l'action collective des parents et des habitants des localités rurales concernées. À partir de la description des pratiques éducatives structurées autour du principe d'alternance, l'auteur s'interroge sur la possibilité de formes éducatives qui, tout en affirmant leur appartenance au monde scolaire, prennent en compte l'apprentissage informel dans des situations de vie quotidienne. D'autre part, l'article analyse le sens de l'expérience scolaire des jeunes voulant saisir comment ceux-ci construisent leurs trajectoires de vie dans une tension entre engagement communautaire et projet individuel.

Descripteurs (TEE) : apprentissage fortuit, apprentissage par la pratique, formation alternée, jeunesse rurale, stratégie d'apprentissage.

INTRODUCTION

Hannah Arendt (1989) établit, dans son classique *La crise de la culture*, une nette distinction entre l'école, la famille et le monde. Attribuant à l'école la mission d'introduire l'enfant dans le monde des réalisations matérielles et symboliques d'une culture, l'auteur souligne que l'école « n'est en aucune façon le monde, et ne doit pas se donner pour tel » (p. 242). Chargée de faire la transition vers l'ordre public du monde, cette institution ne se confond pas non plus avec la famille et l'ordre privé qui caractérise celle-ci.

La reconnaissance de telles distinctions justifie l'existence de frontières entre univers scolaire et univers familial, entre école et vie quotidienne. Toutefois, cette perspective ne doit pas nous mener à oublier que toute école a « une adresse et un voisinage », comme nous le rappelle J. M. P. Azanha (2004). Les milieux environnant l'école affectent profondément la vie en son sein ; leurs valeurs, leur matérialité, leurs richesses, leurs difficultés y entrent par l'expérience des enfants et de leurs familles.

L'inscription de l'école dans son environnement peut être abordée par la notion de territoire entendu comme un « certain espace où vivent des communautés

humaines ayant un sentiment plus ou moins net d'appropriation des lieux qui le composent » (Frémont, 2005, p. 106). Dans cette approche, les lieux renvoient à un espace générateur d'identification, à une relation d'expérience entre le sujet et un locus (Entrikin, 2003). Les lieux articulent, selon A. Berque (2005), une logique de localisation dans le *topos* à une logique des prédicats : les choses y existent en fonction de la valeur et des sens dont l'existence humaine les a chargées au fil de l'histoire.

Vouloir faire abstraction des composantes physiques, sociales et culturelles de l'espace dans lequel s'inscrit chaque établissement nous laisse démunis au regard des défis posés à l'école contemporaine, comme celui de la massification qui la met face à des publics de plus en plus diversifiés, très éloignés de la fiction de « l'élève moyen ». L'imperméabilité de l'école à son territoire configure un contexte où les savoirs formalisés interpellent plus difficilement les savoirs de l'expérience et où le potentiel formatif des premiers ne risque guère de s'actualiser. Plus un tel monde formel est distant des cultures familiales du public accueilli, plus marqué devrait être le rôle des pratiques scolaires comme facilitateur de cette articulation. Nous faisons l'hypothèse que ce rapport est nécessaire pour que chaque individu soit en mesure de se déplacer des repères initiaux qu'il a constitués à partir de ses situations d'origine (familiale, sociale, culturelle) vers les références nouvelles que l'école est chargée de lui apporter.

Nous avons pu constater l'enferment de l'école sur elle-même dans une étude réalisée auprès de collèges en Guyane française (Galvão, 2007 ; Galvão & Schaller, 2007), où l'absence d'articulation de l'école à son territoire s'imbrique à la difficulté de prendre en compte la diversité des populations accueillies. Les représentations négatives que se font les enseignants de la diversité des élèves (linguistique, ethnique, d'origine) y sont le reflet d'une démarcation trop grande entre le monde de l'école et les réalités de vie quotidienne dans les autres espaces sociaux.

Un certain nombre de travaux s'attache à montrer les écarts entre l'apprentissage informel dans des situations liées à la vie quotidienne et la scolarisation portée par les conceptions occidentales. La notion d'informel permet, selon G. Brougère & H. Bézille (2007), de poser des questions concernant l'éducation et les processus d'apprentissage, dont le fait qu'on apprend en dehors des espaces conçus pour cela. Pour ces auteurs, la valeur heuristique de la notion d'informel suppose que l'on dépasse l'opposition manichéenne entre l'informel traditionnel et le for-

mel renvoyant à l'école occidentale. Cette opposition repose sur la fausse idée que la « forme scolaire », telle que définie par Guy Vincent (1994), est la seule possible. Les auteurs rejettent cette idée, considérant que les « formes éducatives ne sont pas fixes mais en constante évolution » (Brougère & Bézille, 2007, p. 128).

Suivant cette piste, notre article cherche à examiner la possibilité de formes éducatives qui, tout en affirmant leur appartenance au monde scolaire, prennent en compte les modes d'apprentissage dans d'autres milieux de vie quotidienne. Il s'appuie sur l'analyse d'une expérience d'éducation rurale au Nord du Brésil, dans un État frontalier avec la Guyane Française – l'Amapa –, qui permet de réfléchir aux modes d'inscription de l'école dans le lieu et de problématiser l'influence réciproque entre école et communauté. Avant de rentrer dans la concrétude de cette recherche, nous allons présenter le cadre plus large dans lequel s'inscrivent ces pratiques éducatives.

PROJET D'ÉDUCATION ET ACTION COLLECTIVE

Les « écoles-familles agricoles » (EFA) sont des structures associatives implantées dans des régions rurales où l'emprise du système public d'enseignement brésilien reste encore embryonnaire. Elles se proposent de scolariser des enfants et des jeunes à partir du « collège » (1). Elles représentent une possibilité de poursuivre la scolarité sans obliger le jeune et/ou sa famille à aller en ville, dans la mesure où les établissements scolaires existants dans ces espaces ruraux se réduisent aux écoles « primaires ».

Le mouvement des EFA ne se limite cependant pas à combler le vide laissé par les politiques publiques d'éducation dans les localités éloignées du monde urbain. Il se veut être un acteur du développement local et il affirme sa volonté de promouvoir une école plus appropriée aux populations rurales, alternative aux écoles publiques qui s'appuient sur le modèle et les valeurs de la « ville ». L'inspiration des mouvements d'éducation populaire, dont Paulo Freire est la figure emblématique, y est revendiquée.

L'origine de cette initiative remonte aux Maisons familiales et rurales (MFR) nées en France en 1935. La création de la première école-famille agricole, dans le sud-est brésilien en 1968, s'est réalisée avec le soutien direct d'une ONG italienne (Caliari, 2002), à partir de l'internationalisation du mouvement fran-

çais dans les années 1960 (Chartier, 2003). L'expérience pionnière brésilienne est née durant la dictature militaire (1964-1985), dans le cadre des actions de résistance développées par les acteurs sociaux. Malgré le contrôle du régime militaire, les syndicats de travailleurs ruraux ont joué un rôle important comme vecteur de la diffusion des droits sociaux dans le monde paysan. Ils se sont associés à l'Église catholique, seule corporation – à côté de l'armée – présente dans tout le territoire national, et dont les changements d'orientations à la fin des années 1960 (montée en puissance de la « Théologie de la libération ») ont déterminé une active participation dans les mobilisations paysannes (Garcia & Palmeira, 2001). La transformation de groupes de prières en cellules syndicales qui réunissaient des non-catholiques, des étudiants, des militants politiques a constitué un mécanisme favorable à l'accumulation de connaissances et de méthodes nécessaires à la mobilisation et à l'éducation populaire (Guerra, 1999).

L'expansion de cette expérience s'est réalisée à partir des années quatre-vingt et aujourd'hui on compte environ 130 écoles-familles (2) sur le territoire brésilien, fédérées autour du mouvement des Centres familiaux de formation par alternance (CFFA) (3). Cette expansion a reposé sur le lien entre les syndicats de travailleurs ruraux et les secteurs progressistes de l'église catholique, acteurs encore actifs dans les combats menés par les populations rurales et toujours présents dans la création et le fonctionnement des écoles-familles agricole (4).

Dans ce projet, la contribution des jeunes est vue comme décisive dans la réorientation des perspectives d'avenir peu prometteuses des petites localités rurales et de leurs populations. Le développement rural apparaît alors comme une alternative pour échapper au « pire des mondes possibles », pour reprendre le titre de la traduction française du récent ouvrage de Mike Davis (2006) (5) sur la croissance et la précarisation des mégalo-pôles dans les pays du Sud. Ce projet s'inscrit dans un effort pour dépasser la tendance historique de reproduction mimétique des modèles des pays du Nord, dépassement qui suppose la valorisation des ressources naturelles et culturelles locales (Sachs, 2000).

Cette double visée – la scolarisation des jeunes et le développement local – se traduit par cette désignation un peu insolite d'école-famille qui associe, par un trait d'union, deux univers si distincts. Le premier terme est sans ambiguïté, il s'agit d'établissements d'éducation reconnus par le système officiel d'enseignement dont les diplômes ont la même valeur que

ceux délivrés par les écoles publiques. Le deuxième terme est plus complexe, car derrière famille on entend aussi bien communauté – le périmètre d'une localité et l'ensemble des personnes qui y habitent – qu'unité de production agricole. Les populations auxquelles s'adressent ces écoles s'inscrivent donc dans une agriculture familiale définie par une petite exploitation gérée et mise en valeur surtout par les membres de la famille (Buainain *et al.*, 2005).

Dans ce contexte, le terme « famille » comprend l'univers des liens de parenté, des relations de travail et de vie commune entre habitants. Le trait d'union qui lie « famille » à « école » marque la volonté d'intégrer l'éducation scolaire et l'éducation informelle dans des situations de vie quotidienne. Il indique en outre une direction de réciprocité entre ces différents espaces, de sorte que l'éducation familiale enrichisse l'apprentissage à l'école et que celle-ci apporte des transformations à la vie quotidienne des familles et contribue au développement de la communauté.

DEUX ÉCOLES-FAMILLE AGRICOLES EN AMAZONIE

Notre recherche en Amapa se propose d'examiner ces modes d'interpellation et de transformation réciproques à partir de deux écoles-familles agricoles (6). Partant d'une description des pratiques éducatives qui essaie de caractériser comment elles proposent l'articulation entre formel et informel, nous voulons analyser comment il est possible pour des formes éducatives, tout en affirmant leur appartenance au monde scolaire, de prendre en compte l'apprentissage dans des situations quotidiennes. D'autre part nous interrogeons le sens de l'expérience scolaire des jeunes en saisissant comment ceux-ci construisent leurs trajectoires de vie dans une tension entre engagement communautaire et projet individuel.

Entre 2002 et 2005 nous avons effectué quatre missions de terrain, d'une durée totale de trente jours. Logés dans les écoles, nous avons pu observer les situations quotidiennes de l'internat et réaliser des entretiens semi-structurés individuels et collectifs avec les élèves. Nous avons également échangé avec les enseignants, soit dans des moments informels soit dans des rencontres en groupe. À chaque mission nous avons effectué des visites aux communautés environnantes pour rencontrer des parents d'élèves et les leaders locaux.

Notre corpus se compose donc des observations et de la transcription des entretiens enregistrés (7). Il a

été enrichi par des documents produits par les écoles et par le mouvement des Centres familiaux de formation par alternance.

Les écoles-familles agricoles de Pacui et de Carvão portent le nom de la localité où elles se situent, illustrant déjà par là leur forte inscription locale. Les différences qui marquent leur environnement physique témoignent de la diversité des écosystèmes dont fait preuve l'Amazonie (Ab'Sader, 2002).

L'environnement de Pacui contient des traces de l'action prédatrice des petits agriculteurs qui s'y sont installés à partir des années 1930, venant surtout d'un archipel à l'embouchure de l'Amazonie – le Baillique. Ceux-ci utilisent toujours massivement la technique du brûlis pour leurs cultures vivrières dont celle du manioc est encore aujourd'hui la plus importante. Le remplacement de cette technique ancestrale par des moyens de fertilisation plus respectueux de l'environnement et la diversification des cultures, notamment par des systèmes agro-forestiers, sont deux défis qui se posent aux protagonistes du développement local rassemblés autour de cette école-famille agricole, la première créée en Amapa, en 1989.

L'EFA de Carvão, créée en 1998, se situe à la confluence de deux écosystèmes dont les différences sont mises en relief par les habitants : d'un côté, des forêts encore préservées où l'activité extractiviste occupe un rôle important dans la vie productive des familles ; de l'autre, les estrans de l'Amazonie et de ses affluents, où les terres inondables imposent une organisation de vie et de production très marquée par le mouvement des marées. La proximité avec Mazagão Velho, village fondé en 1783 lors de l'insolite transfert d'une forteresse portugaise de la côte du Maroc vers le Brésil (Vidal, 2006), est rappelée par les habitants comme un repère important de l'identité de ce lieu (8). Aux populations dites traditionnelles se joignent des populations issues des migrations intérieures plus récentes, pour une bonne part installées dans des *assentamentos* (lotissements) de la réforme agraire menée par le gouvernement, présents aussi dans les alentours de Pacui. Soulignons que le Mouvement des sans-terre, très actif dans l'État voisin du Para, est peu présent en Amapa.

Chaque établissement est géré par une association formée à cette fin et constituée des habitants qui y inscrivent leurs enfants et des leaders locaux qui soutiennent l'initiative. Ces associations peuvent compter sur l'aide des ONG liées aux questions environnementales et rurales et sur l'appui des organismes publics. Ainsi, le soutien du gouvernement aux

cinq établissements implantés en Amapa se traduit par des conventions avec les différents secteurs de la puissance publique, assurant le salaire des enseignants et des subventions destinées à des projets précis, comme la construction ou l'agrandissement des locaux. Cela ne supprime pas la nécessité de solliciter la contribution des familles pour les frais d'alimentation de leurs enfants.

Ces écoles comptent environ deux cent élèves chacune. À Carvão, ils sont admis à partir du collège. À Pacui, ils sont intégrés à partir du lycée. Pour cette dernière, l'expansion du réseau public de second degré dans la région a fait baisser le nombre d'inscriptions pour le collège ; raison pour laquelle, depuis deux ans, décision a été prise de se concentrer sur le lycée, qui est un niveau d'enseignement quasiment absent en dehors de Macapa, la capitale de l'État.

Analysant la cartographie des localités d'où viennent les élèves il serait abusif de dire que l'école-famille représente un établissement de proximité en termes de simple distance. Certes, la majorité des élèves vient des communautés des alentours, mais ce qualificatif peut être trompeur vu les énormes étendues et compte tenu des conditions de circulation précaires, notamment lorsqu'elles supposent l'utilisation de la pirogue. D'autres élèves viennent de communautés beaucoup plus éloignées, comme une dizaine des jeunes du Pará envoyés à Pacui dans le cadre de projets plus « politiques » décidés par leurs communautés.

La plupart des enseignants ne viennent pas des communautés voisines, faute de ressources locales professionnelles disponibles (ce manque atteint aussi les écoles publiques ordinaires de l'État de l'Amapa). En plus de la qualification exigée par les pouvoirs publics, lors de leur première année de travail au sein d'une école-famille, les enseignants suivent une formation visant à les préparer aux pratiques de la « pédagogie de l'alternance ». Le *turn over* des enseignants est très élevé, situation considérée par les responsables associatifs comme une fragilité du projet. Selon eux, cela est dû à l'intensité du travail et de la vie en internat – les enseignants sont nombreux à devoir loger à l'école –, à la précarité du contrat de travail qui dépend du renouvellement annuel de la convention avec le gouvernement et à leur souhait de retourner dans leurs régions d'origine. Lors de nos missions nous avons pu confirmer ce *turn over* et à la fois constater comment l'enracinement des écoles dans les communautés locales assurait la continuité du projet pédagogique.

MOMENTS DE LA VIE À L'ÉCOLE

L'articulation entre apprentissage scolaire et apprentissage dans des situations de vie quotidienne s'appuie sur le principe de l'alternance. Celle-ci s'effectue entre l'internat à l'école (deux semaines pour Carvão, trois semaines pour Pacui) et les séjours de formation en famille (deux semaines). La « pédagogie de l'alternance » est présentée par les acteurs – enseignants, élèves et parents – comme une innovation radicale, expression de leurs projets d'action.

Les activités à l'école reposent sur une nette définition des différents moments qui scandent la journée. Les journées sont longues (réveil à 6 heures, coucher à 22 heures) et chargées d'activités. Plusieurs moments peuvent y être distingués : les cours, les travaux pratiques, les tâches de la vie commune, les repas et les loisirs.

Les cours représentent une partie importante de la journée. Les élèves suivent les disciplines des programmes nationaux ainsi que des matières liées au travail agricole et au monde rural, intégrées dans la partie « diversifiée » que proposent les programmes nationaux. Le poids de ces dernières augmente à partir du lycée, quand elles deviennent professionnalisantes (9). Les élèves sont regroupés par année scolaire ; dans chaque classe, la variation des âges est importante vu les parcours scolaires antérieurs souvent fragmentés.

Par rapport à la forme des cours, les observations en classe nous révèlent différentes façons de faire, allant d'une organisation « classique » où l'enseignant dicte aux élèves à un cours en plein air où ils travaillent sur la reconnaissance des plantes dans un champs proche. Les supports didactiques sont limités, les manuels à la disposition des élèves provenant de dons car, les EFA ne bénéficient pas des programmes de distribution menés par le gouvernement auprès des écoles publiques. Malgré ces limitations, les enseignants soulignent leur effort pour développer une dynamique interdisciplinaire et tisser des liens entre des contenus plus généraux et des thèmes plus locaux liés aux travaux pratiques et aux activités en dehors de l'école. D'autre part, grâce à l'aide des ONG, les deux écoles disposent d'une salle informatique liée par satellite au réseau internet, ressource accessible aux élèves en différents moments – enseignements, recherches personnelles, travaux collectifs.

Il est à souligner que les salles de cours ne sont pas à l'usage exclusif des enseignants, elles accueillent

également d'autres professionnels et acteurs sociaux qui viennent traiter des thèmes transversaux tels que l'organisation en coopératives, les droits des travailleurs ruraux, les politiques publiques de financement des projets, etc.

Les travaux pratiques ont lieu l'après-midi et sont réalisés par les élèves distribués dans des regroupements différents des classes. Chaque élève doit participer à toutes les modalités, selon une rotation définie par l'équipe enseignante. Les terrains d'application proposent différentes modalités agricoles et d'élevage et incluent aussi des activités intermédiaires, comme la gestion de quantités produites et le stockage de la production.

Les modalités offertes par chacune de ces deux écoles traduisent des différences dans leurs projets, ainsi que dans les alliances historiques qui les soutiennent : un poids plus grand de l'Église à Pacui, un fort engagement des syndicats ruraux à Carvão. À Pacui, où les jeunes auront le diplôme de technicien en agriculture-élevage, le parc d'ateliers est très étendu répondant à l'intention de leur faire connaître une large palette de modes de culture/élevage de façon à favoriser le choix d'un avenir professionnel. À Carvão, les ateliers, moins nombreux au sein de l'école, sont complétés par des projets d'intervention au sein même des communautés afin d'articuler de façon plus immédiate apprentissage des jeunes et retombées directes sur les familles. Pour les responsables locaux et l'équipe éducative de l'EFA de Carvão, le défi premier est la valorisation et la modernisation de l'extratisme comme activité productive qui ajoute de la valeur aux produits de la forêt tout en la préservant. Ainsi, suite à leur mobilisation, a été créée une nouvelle formation technique – technicien en agro-extratisme – qui vient d'être reconnue par les autorités du système officiel d'éducation.

Les travaux pratiques sont à la fois un moment d'apprentissage et un temps de production. Les élèves assument de véritables responsabilités face à l'élevage et aux cultures dont les résultats sont consommés dans les repas quotidiens ou peuvent être vendus quand il y a de l'excédent. Les plus jeunes sont encadrés par des élèves plus expérimentés, une supervision étant assurée par des enseignants ou par des leaders de la communauté, quand il s'agit de projets extérieurs.

Le planning de la journée prévoit des moments pour la réalisation des tâches de la vie commune de l'école. Les jeunes s'occupent de l'entretien des salles de cours et des dortoirs, du service des repas (et

de leur préparation lors des congés du cuisinier), de la vaisselle, de la gestion des poubelles, des soins aux animaux. Des équipes de travail sont constituées à cette fin et, comme pour les travaux pratiques, chacun doit passer par toutes les tâches.

À la fin de la journée, les élèves bénéficient d'une heure de loisirs. Le football est l'activité qui attire le plus grand nombre des jeunes, même les filles, soit dans des matchs improvisés soit dans des tournois plus organisés. On observe aussi d'autres occupations, comme des petits groupes qui se rassemblent autour d'instruments de musique, ou juste pour un *bate-papo* (bavardage). La télévision est allumée pendant et après les repas et constitue aussi un moment de loisir, ainsi qu'une ouverture sur le monde, comme internet d'ailleurs. Pour la grande majorité, l'école est la seule occasion de contact avec les technologies nécessitant de l'énergie électrique, certaines localités d'où viennent les élèves n'en disposant pas encore.

La succession des différents moments qui composent les journées est cadrée par une organisation stricte. L'organisation scolaire s'appuie sur un projet négocié chaque année entre les orientations portées par chaque EFA et celles de la communauté, négociation qui définit des résolutions d'action et débouche sur un ensemble d'obligations et d'interdictions qui composent le règlement scolaire. Cet accord de fond entre acteurs sur les valeurs et les principes qui vont guider l'action s'apparente à ce que François Dubet (2002) désigne comme *programme institutionnel*. Par ses modalités de production, cet accord peut être assimilé à la démarche de chartes élaborées dans le cadre d'actions de développement local (Moquay, 2001) quand des partenaires formalisent les orientations décidées pour le gouvernement d'un territoire.

Le règlement constitue un aspect que les élèves mettent volontiers en avant quand ils nous racontent leur quotidienneté à l'école ; d'une part ils se plaignent des règles strictes qui leur imposent un rythme intense et fatigant de travail et leur interdisent des situations parfois difficiles à éviter – comme des relations amoureuses... – d'autre part ils reconnaissent une légitimité à ces injonctions car définies avec les parents et vues comme nécessaires au bon déroulement des activités. La rotation obligatoire entre travaux pratiques et tâches ménagères – sans prendre en compte ni le genre ni les préférences personnelles – constitue une condition d'égalité et contribue au climat de justice.

Lorsque les jeunes parlent de leur apprentissage à l'école, ils se basent sur une comparaison avec leur parcours précédent dans les écoles publiques et valorisent ce qui, dans cette nouvelle forme éducative, se distingue de l'école ordinaire. À travers de nombreux exemples, ils mentionnent l'articulation entre des contenus travaillés en cours et les travaux pratiques comme une dynamique qui leur permet « d'apprendre mieux ». Ils imputent aussi cet apprentissage plus effectif au contact prolongé avec les enseignants car, présents toute la journée à l'école, ceux-ci peuvent les conseiller et les soutenir.

Les témoignages positifs des jeunes concernant leur apprentissage n'éliminent pas l'existence de difficultés pour certains. C'est le cas de Joci, jeune de dix-huit ans en quatrième. Après plusieurs échanges informels où il nous explique le fonctionnement de l'école avec enthousiasme et nous raconte le processus de sa construction – auquel il a participé pleinement –, c'est dans un entretien individuel que nous apprenons qu'il a redoublé une année depuis son entrée à l'EFA de Carvão et qu'il a toujours du mal à « prêter attention » aux cours. Malgré ses difficultés proprement scolaires, son investissement par rapport aux orientations de l'école et son implication dans différentes activités indiquent une scolarité beaucoup plus positive que celle qu'il a pu vivre lors des années passées dans une école de la ville où, selon lui, il intégrait la « bande des cancre ».

Les récits des jeunes concernant leur apprentissage à l'école incluent aussi le vivre ensemble en situation d'internat. Ils mettent l'accent sur le faire ensemble, l'entraide qui s'installe entre eux dans une solidarité qui se donne à voir dans différents moments – des cours aux travaux pratiques en passant par les difficultés à surmonter le manque provoqué par l'éloignement de la famille. La rotation des groupes en fonction des activités leur permet des interactions variées ainsi que d'assumer différentes positions face à leurs pairs. En plus, la richesse d'échanges spontanés favorisée par la vie quotidienne en internat leur permet de connaître d'autres habitudes alimentaires, d'autres façons de parler, élargissant ainsi le répertoire propre à l'univers privé. Nous pouvons témoigner de leur intérêt à échanger autour de ces aspects, entre eux et aussi avec les chercheurs : derrière l'identité commune de « fils de petits agriculteurs » mise en avant par leur condition, il y a toute une diversité – de modes de vie, coutumes et valeurs – dont la découverte est mise en avant comme facteur d'enrichissement de la vie en commun.

MOMENTS DE LA VIE DANS LA FAMILLE

Le deuxième pôle de l'alternance est désigné par le terme de « séances familiales », période pendant laquelle les jeunes s'intègrent au rythme de la vie de la communauté et du travail dans l'exploitation familiale. Pour ceux dont le retour à la maison est difficile à cause de la distance, l'alternance s'appuie sur des familles proches de l'école se chargeant d'être des « familles d'accueil ».

Une première activité à mettre en relief est le « projet d'alternance ». Il s'agit d'une démarche d'innovation agricole (culture ou élevage) que chaque élève doit mettre en œuvre, avec l'accord des parents, au sein de l'exploitation familiale. Les innovations s'orientent vers des projets qui permettent le dépassement d'une agriculture de survie vers une production plus complexe qui valorise les ressources de la forêt et du fleuve, et visent à ajouter de la valeur aux productions par leur transformation au sein même des communautés. Son déroulement est encadré par l'école, soit par des rapports de déroulement devant être remis aux enseignants, soit par des visites d'accompagnement réalisées par des membres de l'équipe éducative dans la propriété familiale. Il s'agit donc d'un dispositif à la fois d'apprentissage, par lequel les jeunes vont appliquer des techniques développées à l'école, et d'intervention auprès de la communauté, dans la mesure où l'innovation introduite dans l'exploitation familiale peut servir de « modèle » pour d'autres habitants de la communauté.

L'investissement des jeunes dans leur projet d'alternance varie en fonction des moyens et du soutien apporté par la famille. Ils sont nombreux à souligner leur difficulté à faire accepter leurs idées innovantes quand celles-ci s'opposent aux pratiques courantes. Ils font part des résistances de leurs parents mais se montrent respectueux de l'expérience de ceux-ci. Quelques récits suggèrent que l'impasse peut être dépassée quand ils arrivent à négocier le droit à l'expérimentation et réussissent à prouver les avantages de leurs propositions. Cette négociation entre pratiques innovantes et traditionnelles s'inscrit dans le cadre d'un conflit intergénérationnel qui est censé permettre une articulation entre différents types de savoirs.

Nous avons pu suivre également une situation où le projet d'alternance prend la forme d'une action collective des jeunes. À travers cette initiative, les jeunes cherchaient à s'organiser de façon indépendante des parents, mettant l'accent sur leur condition de jeunes

adultes. Il s'agissait de six élèves issus d'une communauté proche à l'EFA de Carvão qui voulaient mettre en place une « association de jeunes extrativistes ». L'initiative visait à soutenir leurs projets par la facilitation de l'accès aux crédits publics et à rompre l'isolement dans lequel vit cette communauté du fleuve. Le groupe comptait, d'une part, sur le soutien d'un camarade bien intégré dans les mouvements sociaux et, d'autre part, d'enseignants qui se proposaient de leur prêter des équipements pour le démarrage de quelques uns de leurs projets.

Le « plan d'études » est la seconde activité à mettre en relief. Il s'agit d'enquêtes que les jeunes doivent réaliser une fois par bimestre lors de séjours dans leurs familles. Les thèmes des enquêtes sont fixés en début d'année, négociés avec le collectif de parents. Ils ne se réduisent pas aux questions professionnelles ou agricoles, même si celles-ci y occupent une place importante. Une analyse de l'ensemble des plans d'études développés sur une année indique qu'ils portent sur la connaissance des pratiques socioculturelles et productives de la ruralité (par exemple : « populations traditionnelles et usage des ressources naturelles », « industries rurales ») ou, d'une façon plus particulière, sur les pratiques socioculturelles et productives de la famille et de la communauté locale (par exemple : « histoire de la famille », « élevage et productions familiales »). Ils portent également sur des thèmes liés à la citoyenneté et aux politiques publiques (par exemple : « santé publique », « sécurité au travail »), ou à des questions de jeunesse et de société (« drogues », « influence des médias »).

À l'EFA, les élèves préparent les questions qui vont être posées à des informateurs de la communauté (des membres de la famille, des habitants). Pendant l'alternance en famille, chacun s'organise pour récolter ses données. Une fois revenus à l'école, ils mettent en commun les éléments obtenus, dans des cours destinés à cette finalité. Un premier moment d'échange réunit les jeunes par communauté, puis un enseignant les aide dans la rédaction d'une synthèse générale du groupe-classe. Ce texte collectif est destiné à nourrir des pratiques interdisciplinaires entre les enseignants et la restitution que font les élèves à leurs informateurs.

Le plan d'études permet l'imbrication de différents types d'apprentissage. L'élaboration d'un outil d'enquête et d'une synthèse écrite des réponses obtenues mobilise des savoirs scolaires. L'enquête de terrain met au premier plan les connaissances et les pratiques informelles des habitants. Les échanges des résultats à l'école permettent d'établir des

différences et des similitudes entre des points de vue et des pratiques, élargissant le regard de chacun au-delà de sa propre communauté. À côté de l'articulation des savoirs, ce dispositif contribue au sentiment de fierté qu'expriment les jeunes quand ils parlent de leur famille et de leur communauté – même quand ils racontent leur pauvreté et leur difficulté – ainsi qu'à la curiosité qu'ils témoignent à l'égard d'autres lieux. Cette pratique donne matière à réflexion sur une identité complexe qui ne se réduit pas à la condition d'agriculteur mais qui s'inscrit dans un réseau d'identifications propres aux divers lieux et aux diverses temporalités qui construisent (et sont construits par) l'histoire des habitants.

ENTRE ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE ET PROJET INDIVIDUEL

La perspective d'avancer dans les études pour pouvoir rester dans la localité inverse la tendance dominante dans les régions rurales éloignées où ce sont les enfants les moins instruits qui restent auprès de l'exploitation familiale (Abramovay, 2003). L'engagement dans ce parcours peut représenter, à l'inverse d'une première impression, une rupture avec un *habitus* rural. Dans les logiques rurales traditionnelles, l'héritage de l'exploitation familiale est destiné à un enfant en fonction de sa position dans la fratrie, lequel peut être soit l'aîné soit le cadet (Silvestro *et al.*, 2001). Ici, pour un certain nombre de familles nombreuses, seul un enfant de la fratrie va pouvoir bénéficier de la scolarité au sein des écoles-familles agricoles – dans la mesure où celle-ci implique, malgré tout, des coûts importants. La perspective de poursuivre le travail dans l'exploitation familiale ne se définit alors pas en fonction d'une position dans la fratrie, mais elle repose sur un choix actif de l'enfant concerné. Les témoignages des élèves insistent sur le fait que le suivi de ce parcours de formation dépend d'une forte mobilisation personnelle, sans laquelle ils n'arriveraient pas à accomplir l'intense charge d'activités et de travail proposée. Cette motivation repose sur l'adhésion à un projet qui met au premier plan l'engagement communautaire, la perspective de participer activement à la transformation des destins locaux.

L'engagement communautaire mis en avant dans les témoignages des jeunes ne les empêche pas d'envisager de continuer des études universitaires ou de rechercher un emploi, y compris dans d'autres régions. Pour certains, l'envie de poursuivre les études

des découle du goût d'apprendre développé à l'école-famille – « je ne connais pas encore assez, comment je pourrais m'arrêter maintenant ? ». Pour d'autres, elle se base sur des ambitions personnelles et professionnelles plus poussées. Le travail de technicien rural auprès des communautés d'origine est souvent idéalisé comme l'emploi permettant de concilier stabilité professionnelle et engagement communautaire.

L'analyse de projets de ces jeunes ne nous permet pas de prévoir leurs destins – même si l'on sait que leur accès aux études universitaires ou à un emploi en rapport avec leur formation reste très difficile. Elle nous permet, par contre, de mieux approcher le sens de cette trajectoire scolaire dans leur expérience. Ces projets indiquent que la valorisation d'une identité rurale et des valeurs du lieu n'est pas forcément contradictoire avec une ambition de réussite personnelle, ambition qui peut mener à un départ pour la ville. Pour M. J. Carneiro (1998) l'ambiguïté entre un projet de vie plus individuel et le compromis avec le groupe familial est un trait actuel du processus de construction identitaire chez les jeunes habitants des régions rurales. Cette ambiguïté peut également signaler la pression des jeunes pour développer un modèle d'urbanité rurale, où actuellement la pluriactivité occupe une place importante (Schneider, 2003). Dans une recherche menée auprès des communautés d'agriculteurs implantées autour de la route « Transamazonienne », X. Arnauld de Sartre (2003) a montré que la pluriactivité – dont l'émergence préfigure un monde rural non uniquement agricole – touche une grande partie de jeunes et leur permet d'envisager de ne pas partir vers la ville en conciliant le travail agricole et des activités salariées.

La recherche de X. Arnauld de Sartre ainsi que d'autres études sur la jeunesse rurale au Brésil (Stropasolas, 2004) mettent l'accent sur le rôle joué par les filles dans la transformation rapide des mœurs et des traditions. Cette dimension est apparue de façon très nette chez les jeunes filles que nous avons interviewées. Moins nombreuses que les garçons parmi les élèves de Pacui et Carvão (environ 30 %) elles affirment comment ce choix de scolarité représente une alternative afin de pouvoir rester dans le lieu tout en échappant à la maternité et au mariage précoces. Les règles qui cadrent la vie à l'internat contribuent également au dépassement des rôles traditionnels de genre. Elles obligent garçons et filles à se mettre dans des positions parfois très différentes de celles qu'ils occupent chez eux. L'implication des garçons – à égalité avec les filles – dans les tâches domestiques représente une rupture par rapport

à la vie quotidienne. Certains nous disent que ces comportements sont transférés dans l'espace familial où ils commencent à aider les femmes – dont la mère – dans les tâches ménagères. De façon analogue, l'implication des jeunes filles dans les activités agricoles réalisées à l'école ainsi que le fait d'élaborer des projets pour l'exploitation familiale les mettent dans une position de prise de responsabilité et d'initiative qui annonce un nouveau rapport aux parents.

SUR LA FORME ÉDUCATIVE

La description des activités à l'école montre des moments bien démarqués dans le temps, dans une organisation qui n'a rien d'informel. Ce découpage strict n'élimine pourtant pas les transferts entre les différents moments, dans une articulation proposée par les dispositifs et appropriée par les élèves. Le cadre de ces pratiques ne se réduit pas à la forme scolaire, bien que les contenus soient en partie scolaires et que l'organisation en soit nettement formalisée. La volonté de dépasser les dichotomies entre savoirs formalisés et savoirs liés à la vie quotidienne est nettement affirmée dans une démarche qui rappelle les expériences mises en avant par A. Akkari & P. R. Dasen (2004), témoignant également du souci d'adapter l'école aux besoins et aux aspirations de populations locales.

L'articulation recherchée par les écoles-familles agricoles met en avant le principe d'alternance. Il se décline en dispositifs visant la création d'un environnement favorable à la transformation de l'expérience en connaissance, transformation qui dépend, selon J.-C. Gimonet (1998), d'outils pédagogiques qui permettent d'articuler différents temps et lieux. Ces dispositifs sont censés mener à un va-et-vient formatif (Pineau, 1998) entre les savoirs formels et les situations vécues en dehors de l'enceinte de l'école.

Ici, l'alternance se fait entre école et espace familial. Elle diffère de la simple juxtaposition entre école et lieu de formation professionnelle à laquelle se réduisent parfois les formations par alternance (10), lorsque le processus d'alternance ne devient qu'une procédure, « une navette horizontale entre systèmes de formation et de production, déjà structurés verticalement, selon une même logique de production/reproduction » (Pineau, 1998, p. 123). D'abord, le pôle de la famille ne se réduit pas à un espace professionnel, il intègre aussi la dimension communautaire : les liens entre les habitants et les rapports de ceux-ci au

lieu. En outre, l'activité agricole des familles, souvent basée sur des pratiques traditionnelles et sur une logique de survie, se distingue des modes de production que veulent y introduire les jeunes à travers leur apprentissage. La professionnalisation de l'unité de production familiale n'est donc pas une donnée de départ mais un changement favorisé par l'action de l'école qui s'appuie aussi sur la pression des mutations de régions rurales (Arnauld de Sartre, 2003).

Selon J.-M. Pilon (1998), dans les pratiques où l'alternance se réduit à une articulation linéaire de temps et de lieux, celle-ci se structure autour de l'adaptation des apprenants au marché du travail. La visée des écoles-familles nous semble tout autre : les communautés sont considérées comme terrains devant être transformés par l'action des jeunes, dans une perspective de modernisation. Il s'agit d'une interpellation/transformation réciproque entre espace familial/communautaire et espace scolaire, qui mène à une hybridation entre formel et informel, avec d'une part une formalisation de l'espace familial et d'autre part une place laissée à l'informel au sein même de l'école.

L'ensemble de pratiques mises en avant ne renvoie pas à une nouvelle forme éducative, mais plutôt à un cadre qui favorise la confrontation entre différentes formes de savoirs et d'apprentissages. Pour ce qui est des activités effectuées à l'école, ce cadre permet la confrontation entre divers types et modalités d'apprentissage : des apprentissages basés sur des cours oraux, depuis ceux où l'enseignant transmet un savoir jusqu'à ceux qui sont centrés sur l'échange de savoirs issus de la parole des habitants ; des apprentissages qui s'appuient sur un faire qui produit des résultats concrets et des conséquences pour les apprentis et pour leurs communautés – pas un « faire-semblant » comme c'est souvent le cas dans les situations « pratiques » proposées dans les écoles conventionnelles ; et finalement, des apprentissages qui dérivent de la gestion collective de la vie quotidienne, où la participation de chacun dans l'accomplissement de tâches prévues est décisive pour l'entretien du groupe.

Ce jeu de confrontations est également présent dans le cadre des situations vécues pendant le temps de formation en famille. Par rapport aux pratiques agricoles, l'enfant s'intègre aux façons de faire traditionnelles quand il aide les parents mais introduit aussi des nouveautés techniques quand il propose ses innovations. Il s'agit d'une confrontation accompagnée par l'école et légitimée par les orientations décidées avec le collectif des parents, même si cela peut

engendrer de la souffrance et des résistances. La réalisation des enquêtes prévues dans les plans d'études met les jeunes en position de faire parler les lieux, de déclencher le récit des habitants, dans un processus de validation scolaire de la parole « indigène ».

Les dispositifs de la « pédagogie de l'alternance » donnent, certes, une forme aux pratiques éducatives et constituent un cadre où s'inscrit l'action des acteurs (enseignants, élèves, parents, habitants). Toutefois, ils n'assurent pas à eux seuls, en tant que simple méthode qu'il suffirait d'appliquer, la possibilité d'imbrication entre différentes formes d'apprentissage. Celle-ci tient avant tout à l'assouplissement des frontières entre l'école et les autres espaces sociaux et à l'inscription de l'école dans son territoire, résultat d'une action collective où les habitants s'emparent collectivement de la question de l'éducation.

L'interpénétration entre éducation scolaire et éducation familiale ne se fait pas que dans la continuité ou la reproduction. C'est au sein des tensions qu'elle engendre que les jeunes affirment leur capacité d'action, qu'ils se positionnent en tant qu'acteur s'appropriant son histoire et s'autorisant à construire un devenir. Se montrant conscients des limitations concrètes que leur situation périphérique leur impose, ils ne s'empêchent pas de faire des rêves, de poser des alternatives, d'évoquer de nouveaux possibles,

et cela du fait que « le présent contient toujours plusieurs possibles, tendus à tout moment entre tentations de ruptures et espoirs de continuité » (Bensa, 2007, p. 289).

Le dialogue intergénérationnel s'inscrit dans un projet d'action et non dans des représentations figées des cultures dites traditionnelles, considérées comme étant des systèmes homogènes, souvent présentes dans certaines pratiques d'éducation interculturelle (Lorcerie, 2003). Les pratiques de mise en histoire des lieux suscitent la valorisation des combats de leurs populations, menant à un sentiment de fierté qui renverse le stigmate normalement attribué aux populations rurales. L'action sur la matérialité des territoires permet une réflexion sur les richesses et les difficultés d'un milieu naturel dont la force participe de la vie quotidienne et des projets d'avenir. Les pratiques éducatives mises en avant se greffent sur le potentiel apprenant du lieu. Un lieu qui est « apprenant » (Schaller, 2007) parce qu'il transpire, imprègne les projets d'action qui résultent de l'expression de processus démocratiques contradictoires au sein de la communauté.

Izabel Galvão

izagal@usp.br

Université de São Paulo (Brésil)

NOTES

(1) Dans cet article nous utilisons la terminologie française pour désigner les étapes du système éducatif brésilien. Ainsi, « primaire » désigne les *anos iniciais do ensino fundamental* [années initiales de l'enseignement fondamental] et « collège » les *anos finais do ensino fundamental* [années finales de l'enseignement fondamental], chaque étape ayant une durée de quatre ans. Nous utilisons le terme « lycée » pour désigner les trois ans de l'*ensino médio* [l'enseignement moyen]. L'*ensino fundamental* correspond à la scolarité obligatoire de huit ans, obligation qui est censée s'élever à neuf ans avec l'inclusion des enfants de six ans dans le primaire, dans un processus démarré en 2006 et prévu pour s'achever en 2010.

(2) Cf. *Revista de formação por alternância*, 2005, n° 1.

(3) Le mouvement des CFFA rassemble au Brésil les écoles-familles agricoles et les maisons familiales rurales (celles-ci n'étant pas reconnues comme écoles régulières par le système éducatif officiel). La dimension institutionnelle et les aspects organisationnels des réseaux qui composent ce mouvement ne seront pas abordés dans cet article.

(4) Les mouvements sociaux ruraux jouent un rôle important dans l'impulsion des politiques publiques d'éducation dirigées vers les populations rurales ainsi dans les recherches sur l'éducation rurale (Damasceno & Beserra, 2005).

(5) Le titre original est *Planet slums*.

(6) La recherche, financée par la Fondation de soutien à la recherche de l'État de São Paulo (FAPESP), a été réalisée en collaboration avec Jean-Jacques Schaller (université Paris 13, EXPE-RICE).

(7) Les transcriptions correspondent à quinze entretiens individuels et neuf entretiens collectifs avec des élèves, quatre rencontres avec des enseignants, cinq rencontres avec des parents dans les communautés.

(8) Tous les ans les habitants se livrent à des festivités qui rappellent ces origines, comme la fête de saint Jacques à travers la mise en scène de la bataille entre les maures et les chrétiens. Ces fêtes attirent des gens de tous les coins de l'État.

(9) Dans le cadre de la législation brésilienne, l'enseignement professionnel ne peut pas se substituer à l'enseignement général, il doit s'y rajouter. Soulignons que d'une façon générale, l'enseignement (secondaire) professionnel est très peu répandu au Brésil.

(10) Au Brésil, le principe de l'alternance n'est pas utilisé au-delà des établissements qui participent du mouvement des Centres familiaux de formation par alternance.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAMOVAY R. (2003). *O futuro das regiões rurais*. Rio Grande do Sul : UFRGS.
- AB'SADER A. (2002). « Bases para o estudo dos ecossistemas da Amazônia brasileira ». *Estudos Avançados*, n° 16 (45), p. 7-30.
- AKKARI A. & DASEN P. R. [dir.] (2004). *Pédagogies et pédagogues du Sud*. Paris : L'Harmattan.
- ARENDT H. (1989). *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*. Paris : Gallimard.
- ARNAULD DE SARTRE X. (2003). *Territorialités contradictoires des jeunes ruraux amazoniens : mobilités paysannes ou sédentarités professionnelles ?* Thèse de doctorat : études rurales ; géographie, université Toulouse 2-Le Mirail ; Universidade federal do Pará [Brésil].
- AZANHA J. M. P. (2004). « Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica ». *Educação e Pesquisa*, vol. 30, n° 2, p. 369-378.
- BENSA A. (2007). « Anthropologie, historicité et généralisation ». In M. Wieviorka (dir.), *Les sciences sociales en mutation*. Auxerre : Éd. Sciences humaines, p. 283-291.
- BERQUE A. (2005). « Lieux substantiels, milieu existentiel : l'espace écoumenal ». In A. Berthoz & R. Recht, *Les espaces de l'homme*. Paris : O. Jacob, p. 49-65.
- BROUGÈRE G. & BÉZILLE H. (2007). « De l'usage de la notion d'informel dans le champs de l'éducation ». *Revue française de pédagogie : recherches en éducation*, n° 158, p. 117-160.
- BUAINAIN A. M. et al. (2005). « Peculiaridades regionais da agricultura familiar brasileira ». In H. M. Souza Filho & M. O. Batalha (éd.), *Gestão integrada da agricultura familiar*. São Carlos : UFScar, p. 13-41.
- CALIAIRI R. (2002). *Pedagogia da alternância e desenvolvimento local*. Lavras : UFLA.
- CARNEIRO M. J. (1998). « O ideal rurbano : campo e cidade no imaginário de jovens rurais ». In F. C. Teixeira da Silva et al. (ed.), *Mundo Rural e Política : ensaios interdisciplinares*. Rio de Janeiro : Campus, p. 97-117.
- CHARTIER D. (2003). *À l'aube des formations par alternance : histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*. Paris : L'Harmattan [2^e éd. actualisée].
- DAMASCENO M. N. & BESERRA B. (2004). « Estudos sobre educação rural no Brasil : estado da arte e perspectivas ». *Educação e Pesquisa*, vol. 30, n° 1, p. 73-89.
- DAVIS M. (2006). *Le pire des mondes possibles*. Paris : Éd. La Découverte.
- GUERRA G. A. D. (1999). *Chercheurs et syndicalistes pour un autre développement rural. L'expérience d'une recherche-action dans l'État du Para-Brésil*. Thèse de doctorat : sociologie, EHESS.
- DUBET F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éd. du Seuil.
- ENTRIKIN N. J. (2003). « Lieu : une condition de l'expérience humaine ». In J. Lévy & M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin, p. 557-560. Document disponible sur Internet à l'adresse <http://espacestemp.net/document411.html> (consulté le 27 septembre 2007)
- FRÉMONT A. (2005). « Géographie et espace vécu ». In A. Berthoz & R. Recht (dir.), *Les espaces de l'homme*. Paris : O. Jacob, p. 93-107.
- GALVÃO I. (2007). « Frontières du monde scolaire et reconnaissance de la diversité : réflexions à partir de la Guyane ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 36, n° 1, p. 71-81.
- GALVÃO I. & SCHALLER J.-J. (2007). « A questão da diversidade na experiência escolar de jovens na Guiana française ». *Educação e Pesquisa*, vol. 33, n° 1, p. 95-116.
- GARCIA A. & PALMEIRA M. (2001). « Transformação agrária ». In I. Sachs, J. Wilhelm & P. S. Pinheiro (dir.), *Brasil : um século de transformações*. São Paulo : Companhia das Letras, p. 38-77.
- GIMONET J.-C. (1998). « L'alternance en formation : méthode pédagogique ou nouveau système éducatif ? L'expérience des Maisons familiales rurales ». In J.-N. Demol & J.-M. Pilon (dir.), *Alternance, développement personnel et local*. Paris : L'Harmattan, p. 51-66.
- LORCERIE F. (2003) « Revisiter l'«éducation interculturelle» ». In F. Lorcerie (dir.), *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*. Paris : INRP ; ESF, p. 261-272.
- MOQUAY P. (2001). « L'invention de nouveaux territoires : une urbanité rurale. » In J.-P. Deffontaines & J.-P. Prod'homme (dir.), *Territoires et acteurs du développement local : de nouveaux lieux de démocratie*. La-Tour-d'Aigues : Éd. de l'Aube, p. 133-141.
- PILON J.-M. (1998). « Et la formation dite générale ? La formation générale dans la pédagogie de l'alternance des MFR ». In J.-N. Demol & J.-M. Pilon (dir.), *Alternance, développement personnel et local*. Paris : L'Harmattan, p. 151-164.
- PINEAU G. (1998). « L'école de l'expérience : une contre-école ». In J.-N. Demol & J.-M. Pilon (dir.), *Alternance, développement personnel et local*. Paris : L'Harmattan, p. 113-124.
- SACHS I. (2000). « Brésil : tristes tropiques ou Terre de Bonne-Espérance ? Tropicalité, tropicologie et développement ». *Hérodote*, n° 98, p. 184-201.
- STROPASOLAS V. L. (2004). « O valor (do) casamento na agricultura familiar ». *Estudos feministas*, vol. 12, n° 1 (360), p. 253-267.
- SCHALLER J.-J. (2007). « Un lieu apprenant : de l'habitus à l'historicité de l'action. » *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 36, n° 1, p. 83-93.
- SCHNEIDER S. (2003). *A pluriatividade na agricultura familiar*. Belo Horizonte : UFMG Editora.
- SILVESTRO M. L. et al. (2001). *Os impasses sociais da sucessão hereditária na agricultura familiar*. Florianópolis : EPAGRI ; Brasília : NEAD/Ministério do desenvolvimento Agrário.
- VIDAL L. (2005). *Mazagão : la ville qui traverse l'Atlantique, du Maroc à l'Amazonie (1769-1783)*. Paris : Aubier.
- VINCENT G. [dir.] (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.