

En mémoire de Soledad Perez,
membre fondatrice de *Raisons éducatives*

Sommaire

Sommaire	7
Introduction. Les formes de l'éducation : quelles inflexions ? <i>Olivier Maulini & Cléopâtre Montandon</i> <i>Université de Genève</i>	9
LA VARIÉTÉ DES FORMES : PROCESSUS ET PRATIQUES EN ÉDUCATION	37
Éducation informelle, ethnomathématiques et processus d'apprentissage <i>Pierre Dasen, Anahy Gajardo & Lysette Ngeng</i> <i>Université de Genève</i>	39
Problèmes scientifiques et pratiques de formation <i>Jean-Pierre Astolfi, Université de Rouen</i>	65
La formation des griots : quelle forme éducative ? <i>Simon Toulou, Université de Genève</i>	83
Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire <i>François Audigier, Université de Genève</i>	103
Modes de sociabilité enfantine dans l'espace public urbain et forme scolaire : une mise en perspective <i>Denise Morin, Université de Genève</i> <i>& Héloïse Durler, Université de Lausanne</i>	123

LA FORME DES VARIATIONS : SYSTÈMES ET POLITIQUES DE FORMATION	145
La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions <i>Olivier Maulini & Philippe Perrenoud</i> <i>Université de Genève</i>	147
Apprentissages informels pour la formation des adultes : quelle valeur et quelle mesure ? <i>Edmée Ollagnier, Université de Genève</i>	169
Quel libéralisme assumer dans la diversification des formes d'éducation ? <i>Denis Poizat, Université Lumière Lyon 2</i>	189
FORMES ÉDUCATIVES, FORMES SOCIALES ET SENS DE LA FORMATION	205
Les jeux mimétiques de la forme et du sens ! <i>Michel Fabre, Université de Nantes, CREN</i>	207
Formes sociales, formes d'éducation et figures théoriques <i>Cléopâtre Montandon, Université de Genève</i>	223
Table des matières	245

Introduction

Les formes de l'éducation : quelles inflexions ?

Olivier Maulini & Cléopâtre Montandon
Université de Genève

L'accès à l'éducation est un enjeu essentiel du développement humain. Il fait l'objet de nombreuses déclarations, de programmes locaux, nationaux, internationaux. Il n'est pas toujours aussi démocratisé – voire désiré – que certains textes de doctrine le laisseraient supposer, mais l'écart entre les besoins éducatifs et les apprentissages effectivement réalisés est de plus en plus discuté, étudié, problématisé. Le débat occupe les spécialistes de l'éducation, mais aussi les gouvernements, les organisations supranationales, la société civile, les mouvements sociaux. Les avis divergent quant aux manières de réduire l'injustice et la précarité, ce qui entraîne des débats sur les politiques à mener ou les pratiques à valoriser. Si la culture « donne forme à la pensée » (Olson, 1998 ; De Munck, 1999 ; Morin, 1999 ; Bruner, 1986/2000, 1996), comment s'étonner que les hommes et les femmes¹ s'inquiètent de ce que deviennent leurs manières de se former ?

Un « trésor » est caché dans l'éducation, mais la « promotion du genre humain » et l'« espoir d'un monde meilleur » passent par des décisions collectives qui se heurtent à de « vives critiques » et des conflits de « priorités » (Delors, 1996). La « société éducative » est l'idéal proclamé, sans que les « pouvoirs culturels » ne visent ni les mêmes richesses ni une répartition qui ferait l'unanimité (Dumazedier & Samuel, 1976). L'accès aux savoirs et à leur hiérarchisation, aux expériences formatrices et à leur validation, aux

1. Le masculin utilisé ailleurs dans ce livre est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, d'éduqués que d'éduquées, d'éducateurs que d'éducatrices.

écoles et aux qualifications est une préoccupation politique et économique, mais aussi pédagogique, didactique, scientifique. Il y a des normes, des jugements, des classements, une lutte pour la reconnaissance des (res)sources de formation (Honneth, 2000) ; des tentatives pour réformer, transformer, uniformiser ou au contraire diversifier les pratiques existantes (Coombs, 1973 ; Fabre, 1994 ; Hanhart & Perez, 1999). On ne sait pas très bien si les évolutions font les tensions ou les tensions les évolutions, comment changent ou peuvent changer les formes d'éducation.

Peut-on documenter la discussion ? Cet ouvrage réunit différents spécialistes de ce qu'il est convenu d'appeler l'éducation formelle d'un côté, l'éducation non formelle ou informelle de l'autre. Qu'observent-ils là où ils sont ? Comment voient-ils varier ou non les formes d'éducation ? Quelles sont les variétés ? Où mènent leurs variations ? Les travaux empiriques apportent des réponses, mais prélèvent leurs données *via* des catégories qui peuvent elles-mêmes être questionnées. Formel, informel : faut-il partir de l'antinomie ou la réviser ? Grader l'intervalle ou ne rien hiérarchiser ? Nous faisons l'hypothèse que les sciences de l'éducation peuvent et doivent, en croisant leurs travaux, réinterroger ces critères de classement. Il n'y a pas de politique sans conception de la formation. Le contrepoint théorique peut venir de l'étude des faits, mais aussi de leur conceptualisation, d'une « réorganisation » des idées et des représentations (Astolfi, 1992, pp. 101-102). En l'occurrence, expliquer ou comprendre les évolutions (Leutenegger & Saada-Robert, 2002) présuppose les trois considérants suivants :

1. Les politiques éducatives combinent partout un appareil d'état (système scolaire, niveaux primaire, secondaire, tertiaire) et une diversité d'autres moyens. Centralisation et diversification des ressources sont deux logiques en tension.
2. L'équilibre a tendance à se définir par addition des contraires. L'apprentissage formel et informel sont censés se conjuguer, mais les préfixes privatifs et l'ambiguïté des critères de distinction donnent plutôt l'impression qu'ils doivent se neutraliser.
3. Il y a trop peu de travaux reliant les deux pôles pour sortir d'une espèce d'oscillation, des velléités symétriques de *dé-* ou de *re-scolarisation* (OCDE, 2001a). Croiser les approches théoriques pourrait dessiner d'autres inflexions dans le champ de l'éducation.

Nous allons reprendre un à un les trois temps de ce raisonnement. Nous espérons ainsi préciser nos questions, puis montrer comment elles structurent cet ouvrage et traversent ses contributions.

L'ÉDUCATION POUR TOUS ? LA FIN ET LES MOYENS

L'*Éducation pour tous* est à la fois l'objectif et le mouvement censé garantir, selon l'UNESCO, un saut qualitatif mondial d'ici l'an 2015. La scolarisation et l'alphabétisation ont beau progresser en moyenne, il reste trop de besoins criants, trop d'inégalités, trop de distances entre ce que les hommes devraient savoir et ce qu'ils apprennent effectivement pour se contenter de saluer le mouvement. C'est valable d'un pays à l'autre, mais aussi à l'intérieur de chaque frontière, lorsqu'une partie plus ou moins grande de la population ne reçoit pas les fondements essentiels d'une formation. 56 % des adultes sont alphabétisés en Asie du Sud, 52 % des hommes et 48 % des femmes en Haïti, respectivement 24 % et 8 % au Niger. Le taux moyen de scolarisation est de 38 % dans les sociétés à faible indice de développement humain (PNUD, 2002, pp. 149-152, 222-225). Il n'est pas loin de 100 % dans des pays riches qui s'inquiètent pourtant que 6 à 35 % de leurs jeunes de 15 ans « n'acquiescent pas les connaissances et compétences nécessaires pour tirer profit des possibilités d'enseignement » (OCDE, 2001b, p. 51). Plus le niveau monte, plus l'accès aux ressources de base est vital. Le droit au savoir est universel, il ouvre sur tous les champs d'activité, il peut passer par toutes les formes d'éducation : ce triple raisonnement sous-tendait, il y a déjà 15 ans, la *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous* :

Toute personne – enfant, adolescent ou adulte – doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre. [Les] besoins pourront être satisfaits par l'alphabétisation, par une formation professionnelle, par l'apprentissage d'un métier et par des programmes d'éducation formelle et non formelle concernant la santé, la nutrition, la population, les techniques agricoles, l'environnement, la science, la technologie, la vie familiale – y compris une information en matière de fécondité – et d'autres problèmes de société. (UNESCO, 1990, art.1 et art.5, pp. 7-10)

Il est question, d'une part des *contenus* éducatifs fondamentaux qui sont la visée de la formation de base (sciences et technologies, agriculture et alimentation, santé et fécondité...), d'autre part des *formes* diversifiées d'éducation, une gamme de ressources – « formelles » et « non formelles » – qu'il s'agit de combiner au profit de chaque personne et, plus globalement, du progrès de l'humanité. La Déclaration parle d'une vie « digne », d'une existence « de qualité », d'un jugement « éclairé ». Ces thèmes ne font pas l'unanimité, mais participer aux discussions à propos de ce qui est bon, juste et

beau demande justement la maîtrise de la langue, de la lecture et de l'écriture, des connaissances et des compétences – les « capacités » (Sen, 1992/2000 ; Perrenoud, 2001) – qui permettent de dire oui ou non à autrui, de penser par soi-même et de défendre ses droits. En démocratie, le mandat de l'école publique fut de généraliser l'accès à ce viatique (Fabre, 2003 ; Lelièvre, 2004). Mais cette école n'est pas présente partout, et là où elle prévaut, elle ne peut pas prétendre au monopole de l'instruction. On apprend aussi hors ses murs : avant, après ou même en marge de la scolarisation (Thompson, 1981 ; Santerre & Mercier-Tremblay, 1982 ; Torres, 1990 ; Poster & Zimmer, 1992).

Familles, loisirs, médias, partis, églises, syndicats, clubs ou associations, spectacles et musées, autoformation, programmes publics ou privés d'alphabétisation, de développement communautaire ou de réinsertion : on peut se former tout au long de sa vie, puiser des ressources en marge du système principal qui peut ensuite les valider ou non. Le texte de l'UNESCO ne semble faire ni hiérarchie ni tri explicite. Peut-être parce qu'il n'y a pas à trier. Peut-être parce qu'il serait politiquement imprudent de valoriser d'emblée une forme d'éducation, donc en sous-main une forme de développement et son cortège d'implicites culturels (Spindler, 1974 ; Erny, 1981 ; Wulf, 1999 ; Dasen & Perregaux, 2002). Dans une déclaration intergouvernementale, l'œcuménisme est une manière de rassembler les volontés et de signifier la prééminence de la fin (le contenu visé) sur le moyen (la forme utilisée). Mais ce qui se comprend du point de vue politique a posé et pose toujours des questions sur le plan théorique. S'il y a mille façons d'apprendre l'apiculture ou les rites religieux, cela ne les rend pas interchangeables pour autant. Ce qui se forme finalement ne dépend-il pas, au moins en partie, du type de moyen ?

Savoir ce qu'il faut standardiser, scolariser, formaliser ou non dans l'effort de formation est objet de luttes et d'hésitations. Jusqu'où y a-t-il complémentarité ou plutôt tensions, concurrence voire conflits entre les formes d'éducation ? Y a-t-il d'une part le formel, d'autre part l'informel, ou une variété de pratiques, toutes travaillées de l'intérieur par la contradiction ? Il ne faudrait pas confondre les préventions : on peut militer pour un vocabulaire politiquement neutre, sans dénigrement, et refuser le nivellement des différences en même temps. Lorsque nous prétendons qu'il y a ou non formalisation, à quelle forme ou format de référence pensons-nous, à quoi l'opposons-nous implicitement ? Il y a bien des définitions, mais c'est à ce stade que commence la discussion : le stade des mots qui découpent les choses et leur donnent leur signification. Commençons par les termes qu'utilise l'UNESCO. Nous reviendrons aux enjeux empiriques – quelles tensions, quelles évolutions ? – après avoir passé du registre politique au registre scientifique, des mots qui « légitiment » l'action (Reboul, 1984) à ceux qui cherchent l'« intelligibilité » des actes tels qu'ils sont (Crahay, 2002) : actes légitimes, illégitimes, actes de légitimation.

FORMEL, NON-FORMEL, INFORMEL : UN CLASSEMENT PAR DÉFAUT

Lorsqu'elle émerge au milieu du XX^e siècle (Brew, 1946 ; Smith, 2001, 2003), la notion d'*éducation informelle* ne vient pas inverser une définition de l'éducation formelle qui serait « déjà là ». Elle veut au contraire créer une alternative, pluraliser les options, montrer qu'il n'y a pas qu'une (ni qu'une seule « bonne ») éducation. Elle dit qu'on peut apprendre dans différentes situations, qui méritent toutes d'être connues et reconnues comme des vecteurs de formation (Scribner & Cole, 1973 ; Foley, 1999 ; Jeffs & Smith, 1999 ; Dasen, 2002). L'altération du monopole crée deux catégories d'un coup : si un apprentissage peut être « informel », c'est que le *même* apprentissage peut être « formel » par contraste, par inversion, par négation de la négation. Même contenu, même matière, même fond, mais autre *forme*, autre *mise en forme*, autre *formalisation*. L'opposition des deux termes contribue à leur définition.

On peut en effet prétendre qu'il y a des expériences, des processus et même des pratiques *formelles* d'éducation, parce qu'il y en a d'autres qui ne le sont pas. Dans une telle optique, il y a des écoles de métiers, où l'on apprend « formellement » à travailler, et il y a des savoirs qui passent directement de père en fils, *via* l'« invention du quotidien » (De Certeau, 1990 ; Henze, 1992), le travail dans les ateliers, sur les chantiers ou dans les champs (Delbos & Jorion, 1984). Il y a des facultés de lettres, et des griots ou des conteurs itinérants qui perpétuent le patrimoine narratif sur la place du village ou dans la rue. Il y a des conservatoires de musique, mais aussi des familles de musiciens et des fanfares de quartier où l'on apprend « informellement » (ou moins formellement) à jouer d'un instrument. Des leçons d'éducation civique, des cours d'éthique ou de religion, mais aussi des transmissions de valeurs à l'intérieur des familles. Des cours d'éducation sexuelle ou de médiation dans les écoles, et des leçons de vie dans les préaux, la rue ou devant la télévision. Qu'est-ce qui fait essentiellement la distinction ? Qu'est-ce qui serait non accidentel et découperait du formel et de l'informel en éducation ? Quels sont les critères et les degrés de formalisation ? L'UNESCO (2004) propose une échelle à trois niveaux, et quelques éléments de définition :

Éducation formelle : désigne l'enseignement dispensé dans le système des écoles, lycées, collèges, universités et autres établissements d'enseignement organisé qui constitue normalement une « échelle » continue d'éducation à temps complet pour les enfants et les jeunes et débute en général à l'âge de cinq, six ou sept ans et se poursuit jusqu'à 20 ou 25 ans.

Éducation non formelle : peut avoir lieu aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements d'enseignement et s'adresser à des personnes de tous âges. Elle peut, selon les contextes nationaux, comprendre des programmes éducatifs destinés à alphabétiser des adultes, à dispenser l'éducation de base à des

enfants non scolarisés, ou à transmettre des connaissances utiles, des compétences professionnelles et une culture générale. Les programmes d'éducation non formelle ne se conforment pas nécessairement au système de « l'échelle » ; ils peuvent être de durées diverses et être ou ne pas être sanctionnés par un certificat des acquis de l'apprentissage effectué.

Apprentissage informel : aussi appelé apprentissage informel ou par expérience ; il s'agit des connaissances acquises autrement que par des études formelles dans un établissement d'enseignement post-secondaire.

Éducation formelle, apprentissage informel et, au milieu, les ressources métissées de l'éducation *non formelle*, métissées mais quand même définies par *défaut* de formalisation. Que dire de ce triptyque : qu'il aide à comprendre et organiser l'éducation ou qu'il pose plus de problèmes qu'il n'apporte de solutions ? Nous ne reprendrons pas ici tous les termes d'un débat qui n'est pas nouveau, ni toutes les tentatives de délimitation (par l'institutionnalisation, l'intention d'instruire, la programmation de l'apprentissage, le contexte de l'interaction, le mode d'évaluation, etc.) (McGivney, 1999 ; Eraut, 2000 ; Livingstone, 2001 ; Beckett & Hager, 2002 ; Colley, Hodgkinson & Malcolm, 2002). Nous insisterons plutôt sur quelques questions vives, au croisement de l'évolution des pratiques et des travaux théoriques récents. Il s'agit de dégager quelques objets de controverse, des points litigieux dans la conception des politiques d'éducation. Les adverbes qui nuancent chaque définition – « normalement, en général, pas nécessairement » – suggèrent des espaces de problématisation.

Le critère du moment de la formation

L'éducation pour tous, c'est la formation des enfants *et* des adultes, solidairement. Les besoins fondamentaux ne sont pas couverts une fois pour toutes. Ils peuvent évoluer, se développer, se complexifier avec le temps. On parle d'apprentissage tout au long de la vie (*lifelong learning*) pour signifier que le passage de l'étude à la vie active n'est pas sans retour et que l'alternance est plutôt à encourager : pour les adultes, qui peuvent chercher en école un complément de formation ou un diplôme nouveau ; pour les jeunes aussi, qui trouvent hors de la scolarité des expériences et des savoirs importants, plus ou moins valorisés socialement, y compris par les textes (curriculum formel) et les usages (curriculum caché) des institutions d'enseignement (Young, 1971 ; Bernstein, 1975 ; Labov, 1978/1993 ; Perrenoud, 1993 ; Montandon, 1994).

Dans le modèle de l'UNESCO, il y a quand même une séparation : l'éducation formelle est une « échelle continue d'éducation à temps complet », destinée aux 5-25 ans. L'apprentissage informel ou « par expérience » renvoie à un itinéraire post-scolaire, des « connaissances acquises autre-

ment que par des études formelles dans un établissement d'enseignement post-secondaire ». Autrement dit : l'informel est le contraire du formel, c'est-à-dire de la formation initiale, à plein temps et en école, des élèves et des étudiants. Il concerne avant tout les adultes, et peut-être les enfants de moins de cinq ans dont il n'est pas ici question.

L'éducation familiale est justement difficile à ranger dans un camp. Elle est universelle, mais prend des formes plus ou moins réglées, négociées, rationalisées suivant la culture locale, les choix singuliers des parents, l'évolution même des modes de parenté (Kellerhals & Montandon, 1991 ; Pourtois & Desmet, 2000 ; Godelier, 2004). Elle socialise en combinant l'effort de cohésion interne et celui d'intégration externe, ce qui en fait parfois l'alliée, parfois la rivale d'autres institutions. Le développement de la puériculture et de la scolarisation précoce montre que les jeunes années ne font pas exception : on peut formaliser ou non chaque palier de formation. Certaines familles rejettent l'école et lui préfèrent le *home schooling*. D'autres se sentent ou sont déclarées incompetentes, et se retrouvent incluses dans la population à instruire. *Scolariser les familles* (Gayet, 1999, pp. 36-40), éduquer à la *parentalité* (Houzel, 1999) : lorsque l'école ne parvient plus à former les enfants, elle fait le détour par la formation de leurs parents. Cela montre que le critère de l'âge est peut-être moins déterminant que celui du besoin de savoir, ou plutôt du pouvoir de désigner l'ignorant, de lui signifier son ignorance.

Le critère du rapport aux pratiques

Le niveau *non formel* confirme ce glissement. Entre l'école élémentaire et les expériences de la vie adulte, il y a des formes d'éducation qui « ont lieu aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements d'enseignement » et qui « s'adressent à des personnes de tous âges ». Ce n'est donc pas le moment de la vie qui fait la différence. On peut suivre, jeune ou vieux, un programme d'alphabétisation ou une campagne de prévention à la radio. L'important, c'est le rapport entre le savoir appris et ce qu'il permet de faire et de comprendre dans la vie, le calage ou le décalage entre la ressource de formation et la pratique sociale dont elle pourrait « améliorer la qualité ».

L'éducation non formelle est de « durée diverse » : elle suspend l'action pour passer plus ou moins longtemps, complètement ou non, dans le registre second de la recherche d'un savoir nouveau (Baudouin & Friedrich, 2001 ; Bautier & Rochex, 2004). Elle se rapproche du pôle formel lorsqu'elle propose des modules, des sessions, des programmes circonscrits mais qui mordent sur le reste des activités ; elle s'en éloigne lorsque les apprentissages sont diffus, intégrés dans les situations de travail, de production, de communication.

« Où finit le formel et où commence le non-formel ? » demande Rogers (2004, traduit par nous) dans une relecture critique des débats et des travaux publiés ces 40 dernières années. Il insiste sur le critère combiné de la *flexibilité* de la formation et de la *participation* des formés. Plus la plasticité est grande, moins le processus est scolarisé, donc formalisé. On tend vers l'éducation informelle lorsqu'on choisit – premier palier – d'entrer ou non dans un « programme d'apprentissage préexistant » ou carrément – second palier – d'« apprendre ce qu'on veut aussi longtemps qu'on le veut [en] s'arrê[ant] quand on veut ». Ce qui fait la différence entre les adultes et les enfants, c'est que les premiers sont en général plus libres que les seconds d'amorcer ou d'interrompre une séquence de formation. Même si nous venons de voir qu'il y a des exceptions. On peut faire l'hypothèse que l'aller-retour entre le flux de l'expérience et l'apprentissage hors contexte est socialement conditionné et que les modes de basculement ne sont pas toujours évidents. Explicitement ou non, il y a un formé et un formateur dans l'interaction. Qu'ils puissent alterner les rôles ne dit pas qu'ils le font vraiment, ni qu'ils sont d'accord sur leur répartition. Il faut bien un critère *commun* pour entrer puis rester en relation.

Le critère de la validation des acquis

Qui décide, en fin de compte, de la nécessité des passages *dans* et *hors* de l'apprentissage ? Qui dit qu'un détour par la formation a assez duré et/ou qu'un autre doit maintenant commencer ? Dans le modèle de l'UNESCO, le critère du moment n'est pas suffisant. Il faut voir d'où le temps tire sa ponctuation : qui choisit – et comment – de basculer de l'action vers la formation (moment du détour) puis de suspendre à son tour la suspension (retour au cours de l'action).

Un adulte ou un enfant peuvent passer une heure dans une bibliothèque ou sur un site Internet et choisir librement d'y revenir ou non. Des parents, un maître ou un instructeur peuvent juger que ces apprentissages ont du bon ou qu'ils sont au contraire sans valeur : inutiles, infondés ou carrément erronés. Ce qui fait la différence sur cet axe, ce n'est pas tant la flexibilité des itinéraires que la source – plus ou moins contraignante ou discutable – de leur acceptation sociale (Courpasson, 2000 ; Martuccelli, 2001). Diplômes, certificats, attestations, validations des acquis, approbations explicites ou non : qui « sanctionne l'apprentissage effectué » (ou à effectuer) ? Qui a autorité pour entériner un segment de formation, pour délivrer une qualification, fixer des normes, des standards, des prérequis, instituer des domaines, des filières, des paliers de progression ?

Dans sa réinterprétation des pratiques et des nomenclatures, Poizat (2003) discute lui aussi de la tripartition. Il propose d'éviter la réification

des formes en parlant d'éducation *éventuelle* plutôt que d'éducation *non formelle*. La famille et l'école sont apparemment aux deux pôles du continuum, la seconde complète ou corrige la première, mais elles sont en même temps les deux seules institutions où l'éducation est rendue obligatoire par la loi. Il est donc difficile de conserver l'opposition et sans doute préférable de lui substituer « l'arbitrage du droit ». Une formation « éventuelle » peut être ou non validée par une institution. Une formation instituée peut de son côté être contestée, par la bande ou de front. Les rapports de pouvoir et de domination n'ont pas disparu, mais ils ne se résument pas à la libre circulation ou à l'affrontement brutal d'intérêts divergents. Ils sont médiatisés par la culture, le langage, des instances et des règles qui n'offrent un point d'ancrage qu'à condition d'être partagées intersubjectivement. S'il y a pluralité et conflictualité des forces, c'est dans une diversité de formes et *via* l'évolution de ces formes que cette dynamique s'exprime socialement. Entre dérégulation et normalisation, flexibilité (Rogers) et législation (Poizat), logiques de re- ou de déscolarisation (OCDE), comment penser aujourd'hui la variété des formes et la forme que prennent ou pourraient prendre leurs variations ? Faut-il changer de critères, les fusionner, les croiser au lieu de les superposer ? Les sciences humaines peuvent orienter le questionnement en montrant – entre « déclin » et « refondation » (Dubet, 2002 ; Johsua, 1999) – quelles inflexions se profilent aujourd'hui dans le champ de l'éducation. Ce livre réunit des auteurs qui travaillent tous au repérage de ces déplacements, à leur analyse critique, au retour réflexif sur nos clefs d'interprétation.

CROISER LES CRITÈRES : QUELLES INFLEXIONS DANS LE CHAMP DE L'ÉDUCATION ?

Chercher, identifier et analyser des formes demande un « effort d'abstraction scientifique » (Racine, 1999). Les formes ne sont pas des choses, des objets, des constructions qu'il suffirait de repérer dans l'environnement. Elles sont solidaires de la matière, mais s'en distinguent en même temps. Pour Aristote (-323/1983) déjà, toute chose est composée de matière et de forme ; il n'y a aucune substance, aucun objet réel sans matière ni sans forme. C'est valable pour la physique mais aussi pour la vie humaine. Le principe hylémorphique pose qu'il n'y a pas de vie sans forme de vie, de société sans forme sociale, de renouvellement des générations sans forme de socialisation. Le matérialisme historique est lui-même une théorie de la formation et des transformations sociales dans l'histoire. Les rapports sociaux s'incarnent toujours dans des modes de production et dans ce que Marx (1859/1972) a plus spécifiquement appelé des *formations économiques et sociales*. Ces formations organisent chacune à leur manière la division du travail et le contrôle des ressources dans un contexte déterminé, en

réponse à des besoins fondamentaux ou des problèmes économiques, sociaux et politiques plus ou moins partagés.

Simmel (1894/1999) a fait de l'étude des formes le projet fondateur de la sociologie. Que les hommes vivent, meurent, produisent, consomment, s'allient et se reproduisent entre eux, c'est un invariant éthologique qui se décline différemment d'un lieu et d'une époque à l'autre. C'est une sorte de matière universelle : le contenu malléable des formes de vie humaine. « Dans tout phénomène social existant, pose Simmel, le contenu et la forme sociale constituent une réalité concrète unitaire » (p. 44). L'analyse doit distinguer, d'une part le motif de l'association, d'autre part le « mode d'action réciproque » qui le réalise *hic et nunc*. « Si l'on veut qu'il y ait une science dont l'objet soit la société et rien d'autre, elle ne voudra pas étudier autre chose que ces actions réciproques, les modes et les formes de la socialisation » (ibid.). La constante anthropologique, c'est qu'il n'y a pas de corps social sans formation sociale – Elias (1991) aurait dit sans « configuration » – sans cristallisation, provisoire mais résistante, des rapports entre les membres du groupe organisé.

Les formes sont des « configurations cristallisées » : elles sont créées par les êtres vivants mais prennent ensuite leur autonomie et fonctionnent selon une logique indépendante de celle qui les a fondées. (...) Ces formes consistent à établir de manière durable et connue par tous des pratiques (...), des relations (...) ou des modalités de jugement sur l'activité. Elles s'opposent donc à l'action tendant à les transformer. Elles sont bien construites par les hommes mais résistent à leur action, comme si elles étaient devenues autonomes. (Alter, 2000, pp. 155-156)

Comme le dit la *Gestalt*, il y a « contrainte continue », « dynamique des forces », « autodistribution et balance ordonnée » (Köhler, 1964, pp. 133-135). L'autonomisation des formes vaut dans tous les domaines : travail et commerce, repos, santé et alimentation, religion, justice ou éducation. Le troc est une forme d'échange. La démocratie, une forme de gouvernement. Ils ont une histoire et ne sont pas réinventés tout le temps. C'est la même chose pour les formes d'éducation. Maternage, apprentissage sur le tas, compagnonnage, rite initiatique, séminaire, préceptorat, école élémentaire, lycée, académie, formation duale ou camp de rééducation : il y a plus d'une figure, plus d'une façon de former l'être humain et de formaliser l'association – logiquement nécessaire mais socialement contingente – de l'éducateur et de l'éduqué. Il ne s'agit pas de niveler *a priori* les manières de socialiser, mais d'assumer, premièrement qu'il n'y a pas de formation sans forme, deuxièmement que cela n'exclut pas des effets de formalisme et de formalisation par *valorisation* d'une configuration donnée (Bourdieu & Passeron, 1970). Il y a donc deux erreurs à éviter : mesurer chaque variante à l'aune d'un modèle arbitrairement survalorisé ; décréter que toutes les pratiques se valent et ne pas voir qu'elles sont hiérarchisées dans et par la

société. Le sens commun place l'école tout en haut ou tout en bas d'une échelle verticale. Cela fige les positions. On ne peut sortir de l'alternative qu'en historicisant l'étalon.

La forme scolaire : historiciser l'étalon

La *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous* fait un plaidoyer pour la révision des normes et la fluidité des offres de formation. Selon l'UNESCO (2002), elle veut « sonner le glas des systèmes éducatifs rigides et normatifs, pour ouvrir la voie à une ère favorable au développement de la flexibilité ». Elle annonce que « l'éducation serait [désormais] faite sur mesure, adaptée aux besoins, à la culture et aux moyens des apprenants ». C'est de l'école ou d'une certaine école qu'elle annonce ou demande l'inflexion.

Moins d'écart entre le moment de l'apprentissage et la mobilisation des savoirs en situation ; moins de réglementation, plus de souplesse et d'adaptation : les deux critères du rapport aux pratiques et de la validation des acquisitions sont à nouveau mobilisés pour signifier (et impulser) un changement radical. Faut-il sonner le glas ou l'alerte plutôt ? Faut-il se réjouir ou s'inquiéter d'une telle évolution ? Nous verrons dans ce livre que les chercheurs peuvent suspendre leur réponse, mais que la question est toujours en arrière-fond. Rappelons pour l'instant que le débat n'est pas nouveau : une éducation sur mesure, adaptée aux besoins, centrée sur l'apprenant et ses moyens, c'est ce que Rousseau, Claparède ou Dewey ont promis ou au moins revendiqué depuis longtemps. La critique des « systèmes rigides et normatifs » s'inscrit dans une triple tradition : la pédagogie alternative (Freinet, 1969), l'émancipation par l'éducation mutuelle (Freire, 1972/1980), la redistribution des pouvoirs par la déscolarisation (Illich, 1971). Il n'est pas sûr que l'annonce du changement soit si neuve. Il n'est pas sûr non plus qu'elle ouvre enfin une ère nouvelle. L'école peut toujours résister – et peut-être même qu'elle n'a cessé de le faire – en révisant les « modes d'action réciproques » hérités du passé.

Qu'est-ce que la forme *scolaire* d'éducation ? C'est un système de rapports interdépendants, sous-tendus par un principe d'engendrement (Vincent, 1980). Cette forme est historiquement et culturellement située. Elle se caractérise « par un ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonction que d'apprendre et d'apprendre selon les règles... » (Vincent, Lahire & Thin, 1994, p. 39). Le principe d'émergence de la scolarité, c'est la séparation didactique du moment de la formation de celui de la production, séparation, césure ou clôture qu'indique bien l'étymologie du mot : l'école, la forme scolaire, la scolarisation ; du grec *scholè* pour « loisir de l'étude ».

D'un point de vue épistémologique, on peut dire que le format scolaire vient d'abord de la forme des savoirs visés – savoirs scripturaux, élaborés, organisés, préparés, transposés aux fins d'être enseignables mais aussi critiquables et soumis au jugement de la raison (Vygotski, 1934/1985 ; Chevallard, 1985 ; Reboul, 1989 ; Schneuwly, 1995). D'un point de vue sociologique, on insistera sur les règles impersonnelles, la relation inédite entre un maître et ses élèves ; une relation indépendante d'autres liens sociaux, dans un lieu spécifique, selon une temporalité définie, où le quadrillage disciplinaire vaut pour les savoirs comme pour ceux qui les apprennent, pour les matières comme pour les manières d'enseigner (Foucault, 1975 ; Chervel, 1998). Qui commande qui ? Est-ce le savoir visé qui appelle l'école ou la forme scolaire qui crée le savoir scolarisé ? Difficile de décomposer un « ensemble de traits cohérents ». Pour Goody (1977/1979, p. 52) : « ... la connaissance de l'écriture s'accompagne de la scolarisation de l'éducation ». Bourdieu (1980) et après lui Lahire (1993) posent la même équation : la trace écrite demande et permet une nouvelle activité, l'étude d'un savoir objectivé.

Les formes sociales orales impliquent une vie incorporée, à l'état de corps, des « savoirs » qui sont immanents à des situations toujours particulières : les êtres sociaux sont donc plus agis par leurs « savoirs », leurs mythes et leurs rites qu'ils n'en usent consciemment. (...) Dès lors, le processus d'acquisition suppose la mimesis et l'identification au-delà de toute distance réflexive. (...) Dans la mesure où il n'existe aucun lieu séparé d'acquisition d'un savoir séparé, il faut souligner le fait important que le temps de la pratique est confondu avec le temps d'apprentissage. (...) L'ensemble des « savoirs » de ces formations sociales forme une « sagesse du moment », une « science du moment opportun » (...). Le public qui, du fait du contrôle qu'il exerce sur l'énonciateur, co-produit les énoncés, empêche toute recherche formelle, toute séparation, toute spécialisation trop poussée du « savoir ». (...) Distinguer entre les mots et les choses suppose, en fait, un ensemble cohérent de transformations sociales logiquement liées entre elles, telles que l'apparition de l'écriture, d'une institution de pouvoir séparé, etc. (...) Le mode de socialisation scolaire est donc indissociable de la nature scripturale des savoirs à transmettre : la *formalité des savoirs* et les *formes de relation sociales* au sein desquelles ils sont « transmis » sont profondément liées (Lahire, 1993, pp. 17-21, 37).

Pour de nombreux sociologues, la forme scolaire est non seulement constitutive d'une forme de vie : elle a tendance à la coloniser progressivement. Du nord au sud, elle serait devenue le mode prépondérant de socialisation, non seulement par l'essaimage et l'allongement des études, mais aussi parce que les sociétés modernes sont « incapables de penser l'éducation autrement que sur le modèle scolaire » (Vincent, Lahire & Thin, 1994, pp. 40-41), qu'elles transposent ce modèle dans les pratiques des familles, les stages de formation, les activités périscolaires ou extrascolaires, et jusqu'aux camps de vacances « prisonniers » du projet d'éduquer (Houssaye, 1998). Que

des agents ou des pratiques sociales entrent dans l'école, ou que les élèves et leurs maîtres partent en excursion, le mode scolaire reste chaque fois dominant, parce que la forme est autonome, structurée et structurante, inscrite dans les gestes et les mentalités. Une société scolarisée finit forcément par *s'autonomiser* du pouvoir qui l'a engendrée.

La libéralisation du « marché de l'éducation » peut menacer les États et les systèmes publics de formation. Cela ne signifie pas le recul de la scolarisation. Collèges privés, internats, écoles d'entreprise, écoles-clubs, soutien scolaire, chèques éducatifs, cartables numériques, *cyberschools*, *e-schools*, *charter schools* : suivant le point de vue, le genre « école », soit se renforce, soit s'affaiblit, parce qu'il se décline à l'infini. Il y a des forces à l'œuvre à l'extérieur, d'autres à l'intérieur et un jeu complexe entre les changements du dehors et ceux du dedans, les formes d'éducation et celles que peut prendre la scolarisation. Réformer l'école publique, par exemple – assouplir ses manières d'enseigner (pédagogie différenciée, méthodes actives), de sélectionner (cycles longs, évaluation formative), de décider (partenariats, décentralisation) – est-ce prévenir la contestation ou lui donner trop vite raison ? Plus l'enseignement rapporte les savoirs établis à des questions et des problèmes qui viennent d'ailleurs – des élèves, de l'espace social, de l'histoire humaine – plus il « donne de sens » aux apprentissages, moins il « met de distance » entre le moment pratique et le moment théorique (Astolfi, 1992 ; Perrenoud, 1994 ; Fabre, 1994 ; Audigier, 2001 ; Maulini, 2004). Comment doser la flexibilité ? Où finit la rigidité, où commence la fragilité ? Toujours le même dilemme, la même hésitation : si l'on ne dissocie pas les « traits cohérents », c'est en bloc qu'il faut changer la forme scolaire ou préférer sa conservation.

Produit et processus : formes de savoir, formes d'éducation

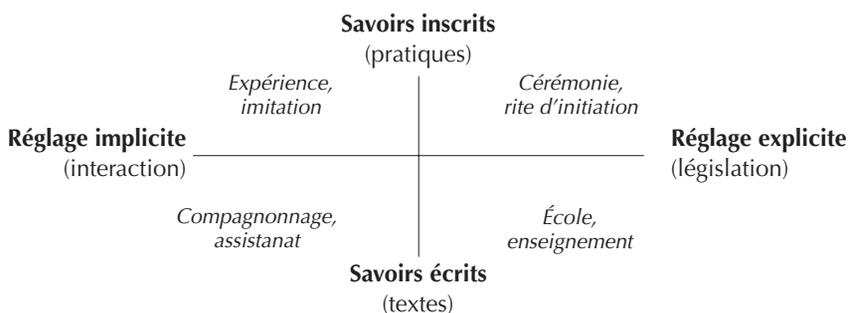
Quoi que l'on pense sur le fond, il y a cette drôle de conjonction : la forme scolaire est le repoussoir politique et l'étalon théorique des pratiques d'éducation. Repoussoir politique : la flexibilité vaudrait mieux que la rigidité, l'adaptation que la normalisation. Étalon théorique : le non-formel ou l'informel, c'est ce qui s'apprend « autrement que par des études formelles ». Comment distinguer les faits et les normes si nos catégories d'intelligibilité (Crahay) redoublent les critères de légitimité (Reboul) ? La confusion des registres brouille l'analyse en faisant de l'école une espèce d'invariant, une évidence tantôt indépassable, tantôt indéfendable, en aucun cas discutable ni même digne d'investigation (Monjo, 1998).

Le détour par l'histoire montre pourtant que la scolarisation est un processus cohérent, combinant permanence et changement. D'une part, l'école

est explicable, elle n'advient pas sans raison : il y a un rapport entre formation de l'esprit et construction des significations, savoirs scripturaux et forme scolaire d'éducation (Moro & Rickenmann, 2004). D'autre part, chaque occurrence est critiquable : l'école se transforme pour mieux atteindre ses ambitions et/ou parce qu'elle doit résister à des modes concurrents de socialisation (Bronckart & Gather Thurler, 2003). Ces contradictions sont moins le frein que la condition du mouvement : la « raison scolastique » reproduit en partie les rapports sociaux (Bourdieu, 1997, pp. 19-59), en partie prépare sa propre contestation par la diffusion des savoirs et des aspirations. Ce qui forme ne contrôle pas entièrement ce qui se forme. L'écart n'est pas anecdotique. Sans lui, il n'y aurait pas d'histoire : ni tensions ni évolutions dans les formes d'éducation.

Ce qui forme n'est pas ce qui se forme... : il n'y a pas un, mais *deux* axes de formalisation, de valorisation des formes en éducation. Il y a le produit et le processus, le savoir accessible et la manière d'y accéder. Le schème hylémorphique dit qu'on ne trouve pas de matière sans forme ni de forme sociale sans contenu social (Simmel, 1894/1999), mais c'est valable sur les *deux plans* à la fois : celui des savoirs qui s'apprennent ; celui des règles qui gouvernent l'association. Certes, « formalité des savoirs » et « forme des relations sociales » sont « profondément liées » (Lahire, 1993). Mais on ne peut pas confondre les règles que l'élève apprend et celles « selon lesquelles » il apprend (Vincent, 1980). C'est de ce distinguo que viennent ou non des inflexions. Peut-on saisir une même règle (de grammaire, de calcul, de football, de conduite, etc.) de différentes façons ? Oui et non. Oui, parce qu'il y a plus d'une méthode pour connaître la grammaire, et que le football s'apprend au cours d'éducation physique ou avec les copains à la récréation. Non, parce qu'il n'est pas sûr que l'on pratique le même jeu (la même grammaire, la même numération...) en modifiant les conditions de la formation. On ne peut donc ni isoler un facteur, ni rabattre l'un sur l'autre : il y a *deux critères* de formalisation, et c'est à leur carrefour que l'on voit ce qui varie ou non dans les formes d'éducation. La figure ci-dessous schématise le champ et ses tensions :

Double formalisation et champ de l'éducation



Soit l'axe vertical du *produit de l'apprentissage* : les savoirs sont *inscrits* dans les pratiques ou *écrits* et posés à l'extérieur. Ils ont forme opératoire ou forme prédicative, ils font partie du sujet (inconscient pratique, *habitus*, expérience, compétences...) ou lui font plutôt face comme des objets (textes, discours, théorèmes, énoncés...). Valider les acquis de l'expérience (extériorisation) ou intégrer les savoirs savants dans des pratiques et des compétences (intériorisation) font partie des inflexions discutables et bien sûr discutées dans le champ de l'éducation (Dolz & Ollagnier, 1999).

Soit l'autre axe – horizontal – du *processus de formation* : l'apprentissage dépend d'une rencontre dont le réglage est lui aussi plutôt *implicite* ou plutôt *explicite*. Il relève de l'occasion, de la coutume, de la libre conversation, ou alors du contrat, de la règle, de la législation. Codifier en amont (Poizat, 2003) ou réguler par le dialogue entre participants (Rogers, 2004) : le problème se pose dans l'école comme dehors, lorsqu'on cherche à reconfigurer le rapport maître-élèves ou l'association du prestataire et du bénéficiaire d'une séquence de formation. Entre programmes imposés et prise en compte de la demande, le second curseur peut à son tour se déplacer, son placement être plus ou moins contesté (Touraine, 1996).

Les deux droites dessinent un champ, pas quatre quadrants indépendants. Chaque pratique, chaque inflexion peut tendre vers plus ou moins de textualisation, peu ou beaucoup de législation. Certaines cherchent l'alternance, l'articulation, le rapprochement des formes et leur combinaison. D'autres veulent marquer les différences et profiler des institutions. Nos quatre exemples sont susceptibles d'hybridation. On peut apprendre à l'école et « par corps » (expérience, imitation), dans les plis du curriculum caché. On peut apprendre par l'usage et « par cœur » (cérémonie, rite d'initiation), dans des modes non écrits mais bien mémorisés. Même les savoirs savants peuvent se transmettre tantôt par l'enseignement, tantôt de manière « directe », « sans décalage de langage ou de méthode », par la « participation progressive aux activités » (Brousseau, 1986/1996, p. 94). Il y a des écoles de médecine et de journalisme. Il y a aussi des formes de tutorat (assistanat, compagnonnage) où l'apprentissage se rapproche du travail pour contextualiser tant l'usage que la production des connaissances élaborées.

Le schéma ne fixe pas les pratiques en abscisse et en ordonnée. Il dessine un plan dans lequel elles peuvent évoluer, en important et/ou en exportant des pratiques infra- ou super-ordonnées. Des écoles valident l'expérience. Des métiers scolarisent leur formation. Chaque changement peut compléter ou contrarier le précédent, renforcer ou rompre un moment l'équilibre du champ. Tout se tient et tout bouge en même temps. La « dynamique des forces » donne forme aux rapports sociaux, aux modes d'éducation, aux manières de vivre et de penser leurs transformations. C'est ce principe « morphogénétique » (Morin, 1977, p. 130) que les travaux qui suivent vont mettre en discussion.

PRÉSENTATION DE L'OUVRAGE

L'objectif de cet ouvrage est de reprendre le débat sur les formes de l'éducation à partir de travaux empiriques et théoriques récents. Des spécialistes de différents terrains (école, famille, espace local, formation des adultes, systèmes et politiques d'éducation, etc.) reviennent sur la combinaison de l'éducation « formelle », « informelle » et « non formelle », questionnent cette partition et contribuent à renouveler sa conceptualisation. Nous leur avons demandé de confronter, non seulement leurs observations, mais aussi l'usage qu'ils font des catégories de classement². Le concept de forme traverse les contextes, les pratiques et les disciplines scientifiques (psychologie, sociologie, histoire, philosophie, etc.) (Hofstetter & Schnewly, 1998). Un seul livre ne peut pas prétendre à l'exhaustivité. Les pages qui suivent proposent plutôt quelques sondages, en insistant sur ce qui varie ou non dans l'espace et le temps de la formation.

Dans l'espace d'abord. En contrastant les contextes, ce livre examine la *variété des formes* que peuvent prendre les processus et les pratiques d'éducation. Un petit nombre de terrains sont comparés pour rendre compte des formes d'apprentissage dans des domaines spécifiques comme les mathématiques et les sciences, les récits et le langage, les normes et les valeurs.

Dans le temps ensuite. Il sera question de la *forme des variations* dans l'organisation de l'éducation, la conduite des politiques et des systèmes de formation au niveau local, national et supranational. L'éducation des jeunes, celle des adultes et la gestion de l'ensemble au niveau faitier forment trois paliers de socialisation où nous chercherons à identifier tensions et évolutions.

Nous terminerons par une réflexion plus globale sur le rapport entre *formes éducatives, formes sociales et sens de la formation*, entre formes de pensée et formes d'éducation. Après l'examen des différentes formes observables, après celui de leurs variations et de leurs reconfigurations, l'ouvrage se tourne vers des questions de philosophie et de sociologie de la connaissance. Il revient sur la discussion entamée dans cette introduction, en cherchant les inflexions théoriques qui sous-tendent le repérage, l'analyse et la critique des formes en sciences de l'éducation.

2. Le travail d'édition a impliqué les auteurs (et vingt lecteurs anonymes) durant toute une année. Comme le veut la tradition de *Raisons éducatives*, une journée d'études a réuni, le 18 février 2005 à l'Université de Genève, le groupe des contributeurs et les chercheurs de la Section des sciences de l'éducation. Elle a permis de confronter les travaux et de les réviser une dernière fois avant publication.

La variété des formes : processus et pratiques en éducation

Comment les chercheurs qui étudient les processus d'enseignement et d'apprentissage abordent-ils la problématique des formes de l'éducation ? Distinguent-ils le formel, l'informel et le non-formel ? Parlent-ils de formalisme ou de formalisation à propos de la formation ? Quelles sont leurs catégories, leurs classements, leurs définitions ? À quels points de vue théoriques, à quelles formes-étalons réfèrent-ils les hiérarchisations ? Quelle attention portent-ils aux conditions particulières, à l'environnement social et culturel dans lequel se déploient les différentes configurations ? Comment pensent-ils le rapport entre « formalité » des savoirs (parler, compter, mesurer, régler, légiférer, etc.) et formes de leur transmission ?

Les deux premières contributions apportent des éléments de réponse, en traitant des processus et pratiques dans le domaine des mathématiques et des sciences, ainsi que du rapport entre les contenus transmis et appris d'un côté, les formes dans lesquelles cela se produit de l'autre. Le texte de Pierre Dasen, Anahy Gajardo et Lysette Ngeng analyse la transmission des savoirs et des compétences mathématiques en dehors de l'école et dans des contextes culturels et sociaux différents. Dans la lignée des ethnomathématiques, il met en question l'association exclusive des mathématiques à l'écriture et à la transmission scolaire. À partir d'une distinction entre mathématiques « figées » (implicites, inscrites dans les activités quotidiennes ou des matériaux historiques) et mathématiques « vivantes » (impliquant l'existence de processus éducatifs explicites), il se centre sur les secondes, relit et relie une multitude d'études combinant ethnologie et psychologie du développement. Une partie de ce chapitre synthétise des recherches récentes qui observent, d'une part l'efficacité des raisonnements mathématiques transmis en dehors de l'école, d'autre part les limites des connaissances mathématiques quotidiennes ou informelles ainsi élaborées. La deuxième partie souligne les enjeux pédagogiques et sociaux de ces travaux en suggérant et questionnant trois inflexions : l'école devrait-elle prendre en compte ou intégrer dans ses programmes les mathématiques informelles et/ou traditionnelles ; y a-t-il un sens à intégrer les ethnomathématiques dans les écoles caractérisées par l'hétérogénéité culturelle ; l'enseignement des ethnomathématiques dans les pays qui ont connu la colonisation est-elle de nature à revaloriser les savoirs locaux ? Ce texte apporte un éclairage complet sur la richesse et la diversité de processus et de pratiques mathématiques que les auteurs nomment parfois « informelles », parfois « quotidiennes » ou « traditionnelles ».

Le texte de Jean-Pierre Astolfi sur l'éducation scientifique se situe d'emblée dans le cadre de la forme scolaire et précise que, selon les objectifs visés, l'enseignement scientifique peut être considéré comme une disci-

plaine fermée sur ses contenus spécifiques, ou ouverte aux aspects formatifs du savoir, *i.e.* à d'autres aspects qui se situent sur le plan pratique, social, civique ou encore celui du développement cognitif général. Les aspects qui vont dans le sens d'une ouverture ne sont pas homogènes ou articulés entre eux. Ils ne sont pas tous présents dans les enseignements actuels. Attentif aux critiques adressées à un système didactique bureaucratique, élitaire et abstrait, qui isole les savoirs scolaires des savoirs savants, qui rend artificiels et réifie les contenus, l'auteur réfléchit à un type de déscolarisation qu'il appelle « positive », inflexion qui pourrait, à travers l'introduction d'éléments non formels, rendre plus actuelle et plus vivante la transmission des savoirs scientifiques. Ces éléments ne manquent pas de poser de nouveaux problèmes. Astolfi met l'accent sur la dimension éthique de l'enseignement des sciences, sur l'encouragement d'une approche apodictique plutôt qu'assertorique de la résolution des problèmes, ainsi que sur l'ouverture (« la mise en bouche ») aux savoirs et aux pratiques scientifiques, plutôt que sur la fermeture (« coupe-faim ») qui propose des réponses abrégées, prédigérées. Le renouvellement de la forme scolaire passe par la reformulation de la culture enseignée, le repérage d'« éléments » essentiels respectant l'« intégrité » du savoir visé.

La troisième étude nous emmène une fois de plus en dehors de l'école et au-delà du bassin méditerranéen. Simon Toulou propose cette double rupture à travers son analyse de la formation des griots au Mali, pratique de transmission de paroles ancestrales de père en fils. Le texte se centre sur le contenu de cette formation orale et ne traite pas de l'enseignement de la gestuelle et de la musique qui en font également partie. L'auteur s'attaque de front aux définitions de l'éducation formelle et informelle. Il souhaite éprouver le *continuum* en mobilisant les outils de l'analyse didactique pour analyser un art oratoire non écrit. Sur la base de données fournies par l'observation filmée de séances de travail entre maître et apprentis, ainsi que de séances publiques de causerie, il procède à une analyse des interactions et plus particulièrement des stratégies pédagogiques du maître, en utilisant un certain nombre de concepts d'origine didactique : définition du milieu, régulation des interactions, dévolution des tâches, institutionnalisation du savoir, évaluation. Cette analyse permet à l'auteur de déterminer le caractère plus ou moins formel des processus de formation, en référence à une série de critères de distinction. Il conclut que les aspects formels et informels se côtoient sans s'exclure, et que leur opposition ne peut que figer le processus éducatif. Le réglage du rituel et les procédés de mémorisation montrent que la transmission orale des récits n'empêche pas – et peut-être appelle – une forme explicite de guidage, de contrainte, de formation.

Les deux textes suivants éclairent des aspects particuliers de l'éducation normative, au sein de l'école et à l'extérieur. L'objet est différent et relance le questionnement. Quand les règles sont l'enjeu de l'apprentis-

sage, comment varie leur transmission ? Quel est le rapport entre l'enseignement des normes à l'école et l'éducation par immersion, en dehors de l'intention ou du moins d'une obligation d'enseigner ? François Audigier analyse les enseignements scolaires d'histoire et de géographie dont les finalités ne se limitent pas à la construction de compétences chez les apprenants, mais incluent des finalités civiques, critiques et parfois morales qui réfèrent au monde normatif. Il montre combien les mutations sociales et plus particulièrement les changements des conceptions du temps et de l'espace, la mise en cause des grands récits et la quête de l'origine, les revendications territoriales et la valorisation de l'autonomie ont influencé et déstabilisé les enseignements de l'histoire et de la géographie. Il montre ensuite le développement de programmes et de méthodes qui mettent en cause la forme scolaire et les découpages disciplinaires : la pédagogie par objectifs, l'accent mis sur les compétences, l'introduction de préoccupations sociales comme l'éducation aux médias ou au développement durable. En mobilisant les concepts de forme scolaire, de discipline scolaire et de transposition didactique, l'auteur donne à voir les tensions que provoquent les nouvelles attentes envers l'école, le jeu entre demandes externes de changement et contraintes internes à l'enseignement. Il pose la question du rapport entre la forme scolaire et la logique des savoirs et des valeurs qui constituent ce genre de formation.

La contribution de Denise Morin et Héloïse Durler éclaire un aspect moins étudié de l'éducation normative des enfants : celui qui s'opère dans la rue, dans le quartier, en compagnie des pairs principalement. Sur la base d'observations à caractère ethnographique, les auteures analysent les modes de socialisation d'enfants de 9-11 ans dans un espace qu'elles qualifient d'informel et de non institutionnel, un terrain situé entre l'espace privé des appartements et l'espace public extérieur d'un quartier populaire. Ce chapitre rend compte d'une batterie de codes et de valeurs plus ou moins implicites qui régissent les relations entre enfants, en se référant aux travaux sociologiques qui expliquent les positions inégales des enfants par les ressources dont ils disposent et qu'ils mobilisent en situation. Les données récoltées mettent en évidence la manière dont les enfants importent et exportent des savoirs normatifs et des critères de hiérarchisation d'un espace social à l'autre, à cheval sur la frontière entre espace formel et espace informel. Les auteures soulignent qu'on ne saurait analyser un espace de socialisation particulier sans tenir compte des autres cadres sociaux. Elles relèvent, en référence à une approche dispositionnelle, que les enfants développent des dispositions hétérogènes, voire contradictoires, selon des sphères d'activité jugées plus ou moins légitimes. Entre les mondes pluriels, il n'y a pas d'étanchéité, mais un jeu complexe où les valeurs de l'un peuvent être tour à tour sur- ou sous-valorisées dans le monde d'à côté.

La forme des variations : systèmes et politiques de formation

Les chapitres de cette deuxième partie analysent l'évolution conjuguée des différentes formes d'éducation sur plusieurs paliers de formation (petite enfance, école primaire et secondaire, formation supérieure, formation professionnelle, éducation des adultes). Quelles sont, sur chacun de ces plans, les inflexions observées ? Comment les enjeux pédagogiques, sociaux, économiques, culturels et politiques sont-ils conceptualisés ? Les trois textes de cette partie ne peuvent pas recenser tous les changements, mais ils s'appuient sur l'état des savoirs pour identifier des tendances générales : formalisation, flexibilisation, altération ou diversification des formes d'éducation.

Le chapitre d'Olivier Maulini et Philippe Perrenoud analyse la forme scolaire de l'éducation de base qui s'étend généralement aux élèves de 2 à 15 ans au moins, celle qui est à l'origine du concept « forme scolaire ». D'emblée ils précisent que ce concept est une abstraction, une réduction à quelques traits censés servir de dénominateur commun à des organisations très diverses. Dans ce texte, ils montrent comment la forme scolaire d'éducation évolue, s'incarne dans des réformes et des innovations qui sont l'expression de tensions internes : la coupure scolastique, utile d'un point de vue disciplinaire mais appauvrissante dans la pratique ; la standardisation, source de justice et d'efficacité, mais qui néglige l'individu ; la « sanctuarisation » de l'école, qui protège mais emprisonne en même temps ; l'émiettement de l'excellence, qui privilégie certains domaines et exclut d'autres ; etc. L'école se renouvelle de l'intérieur, en réponse à ces tensions, par le biais des réformes et des innovations : redéfinition des programmes en objectifs, accent mis sur les compétences, méthodes actives et constructivistes, décloisonnement des disciplines, nouvelles modalités d'évaluation, autonomisation des établissements, professionnalisation des enseignants, coopération accrue avec les parents. Pour les auteurs, la forme scolaire perdure et se reconfigure.

L'éducation des adultes, qui a pris un envol extraordinaire, repose toutes les questions déjà présentes dans l'ouvrage. Si elle est souvent associée à l'éducation dite non formelle, elle contient également des éléments formalisés qui la rapprochent de la forme scolaire. La démonstration d'Edmée Ollagnier s'appuie sur les définitions officielles européennes qui distinguent les formations formelle, non formelle et informelle. Elle montre dans un premier temps qu'il y a eu évolution de la place accordée aux apprentissages informels (hors du système éducatif formel) dans le sens d'une reconnaissance accrue, liée à des enjeux et des besoins socio-économiques. Elle relève le passage d'une formation de type adaptation à une formation de type réflexif, ouverte aux acquis de l'expérience et à l'apprentissage tout au long de la vie. Elle analyse ensuite le développement de méthodologies

permettant aux adultes de formaliser ce qui a été appris en dehors du système d'enseignement, quelle que soit la temporalité de ces apprentissages et dans le souci implicite d'articuler formel et informel. L'auteure affirme que cette articulation n'est pas sans problèmes, dans la mesure où les nouvelles modalités de reconnaissance des apprentissages non formels et de validation des acquis mettent en question la valeur traditionnellement accordée aux qualifications et aux compétences. En résultent des débats sur le plan scientifique et sociopolitique, en particulier à propos de l'autonomie des personnes et de l'éducation à la démocratie.

Les rapports entre formes de vie, valeur et validation des formations est un enjeu essentiel du développement humain. Dans cette optique, le texte de Denis Poizat fait appel à l'éducation comparée et à quelques pistes de philosophie politique. Il relève d'emblée le fait que l'attachement de l'éducation comparée à l'institution scolaire a enrayé l'analyse des formes éducatives non scolaires et favorisé un comparatisme hâtif au travers d'indicateurs synthétiques relevant de l'école. Il souligne également l'augmentation des inégalités d'accès à l'éducation entre pays riches et pays pauvres et constate que la diversification des formes est apparue comme une solution, de même qu'une certaine tendance à la privatisation. En mettant en relation la diversification des formes et le libéralisme en éducation, il retient un type de flexibilisation qui, à la suite de certains penseurs anglosaxons, n'est pas purement économiste et peut être associé à la démocratie. L'auteur propose une analyse de l'éclatement des formes à l'aune d'un libéralisme éclairé, qui pose la question de savoir qui doit décider du bien-fondé d'un régime éducatif libéral et qui écarte les solutions unilatérales des techniciens, des politiques ou encore des moralistes qui ne tiennent pas compte des contingences du terrain.

Formes éducatives, formes sociales et sens de la formation

La dernière partie de l'ouvrage interroge la conceptualisation des formes de l'éducation sous un angle philosophique et sociologique. Les deux textes qui la composent ne proposent pas une conclusion, quand bien même ils adoptent un point de vue moins empirique que les précédents. Ils avancent quelques éléments de réflexion sur l'origine et la pertinence des analyses du fait éducatif qui utilisent les notions de forme ou certains de ses dérivés. Michel Fabre plonge au cœur du problème en discutant de l'intérêt heuristique du couple formel-informel en éducation. Le titre de son chapitre exprime la réponse : les jeux mimétiques de la forme et du sens ! L'auteur appuie sa thèse sur deux faisceaux d'arguments. Il soutient dans un premier temps que la forme scolaire lorgne vers le non-formel en y cherchant son

résidu, son idéal, son sens. Rousseau puis Deleuze sont mis à contribution pour étayer l'idée que la forme cherche son sens dans l'expérience, dans un rapport plus ou moins mimétique au non-formel, à l'informel. Dans un second temps, l'auteur constate un mouvement inverse, du sens vers la forme, de l'immersion pratique vers la mise en mots théoriques. Il montre comment les dynamiques de professionnalisation, par exemple, poussent à la formalisation des savoirs qui sous-tendent les métiers. Il essaie de combiner distinctions et continuité en évoquant les dualismes et les triangulations de l'imaginaire.

Le texte de Cléopâtre Montandon examine la question des formes de l'éducation en recherchant leur relation avec les transformations sociales d'une part, les théories qui en proposent une analyse d'autre part. Il relève une correspondance entre la forme scolaire d'éducation et les transformations des sociétés modernes ainsi qu'avec les premières théories sociologiques et anthropologiques. Il suggère ensuite que les mutations sociales de la postmodernité analysées par plusieurs théoriciens des sciences humaines ces dernières années, à savoir le glissement vers des types d'association plus participatifs, plus négociés et axés sur le sujet, se reflètent dans de nouvelles formes de l'éducation, génératrices de nouveaux enjeux et tensions. Tout en admettant l'intérêt du concept de forme scolaire, l'auteure propose un essai de conceptualisation qui, en référence à des dimensions issues des sciences de l'éducation, vise à dépasser les typologies courantes et les problèmes de recouplement. Elle revient ainsi sur le fil rouge de l'ouvrage : la relation entre variété des formes et critères de variation.

Le but de cet ouvrage était de réexaminer les notions de formel, d'informel et de non-formel, pour poser de nouvelles questions touchant les processus de socialisation ainsi que les pratiques et les politiques éducatives. Quels sont les enjeux pédagogiques des formes de l'éducation sur le plan de l'enseignement et sur celui de l'apprentissage ? Quels sont les enjeux culturels, sociaux, économiques et/ou politiques de l'adoption ou du choix de telle ou telle forme ? Dans quelles circonstances et avec quels effets les différentes configurations se rencontrent-elles et, cas échéant, s'articulent-elles ou s'opposent-elles ? Les chapitres qui suivent n'apportent certes pas de réponse à toutes ces questions. Mais chaque contribution, à sa manière et suivant la spécialité et la sensibilité de son auteur-e, fournit des éléments de réflexion originaux et substantiels sur la variété des formes et leurs transformations en éducation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF.
- Aristote (-323/1983). *La Physique*. Paris : Les Belles Lettres.
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Audigier, F. (2001). Les contenus d'enseignement plus que jamais en question. In Ch. Gohier & S. Laurin (Éds). *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir* (pp. 141-192). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Baudouin, J.-M. & Friedrich, J. (Éds). (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck (Coll. Raisons éducatives).
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. In Ch. Moro & R. Rickenmann (Éds). *Situation éducative et significations* (pp. 199-220). Bruxelles : De Boeck (Coll. Raisons éducatives).
- Beckett, D. & Hager, P. (2002). *Life, work and learning : practice in postmodernity*. London : Routledge.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Brew, J. M. (1946). *Informal Education. Adventures and reflections*. London : Faber.
- Bronckart, J.-P. & Gather Thurler, M. (Éds). (2003). *Transformer l'école. Regards multiples*. Bruxelles : De Boeck (Coll. Raisons éducatives).
- Brousseau, G. (1986/1996). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. In J. Brun (Éd.). *Didactique des mathématiques* (pp. 45-97). Paris & Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Bruner, J. S. (1986/2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans des œuvres*. Paris : Retz.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Claparède, E. (1920). *L'école sur mesure*. Lausanne & Genève : Payot.
- Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm J. (2002). *Non-formal learning : mapping the conceptual terrain. A consultation report*. Leeds : University of Leeds, Lifelong Learning Institute.
- Coombs, P. H. (1973). *La crise mondiale de l'éducation. Analyse des systèmes*. Paris : PUF.
- Courpasson, D. (2000). *L'action contrainte. Organisations libérales et domination*. Paris : PUF.

- Crahay, M. (2002). La recherche en éducation : une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Éds). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 255-275). Bruxelles : De Boeck (Coll. Raisons éducatives).
- Dasen, P. R. (2002). Développement humain et éducation informelle. In P. R. Dasen & Ch. Perregaux (Éds), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (pp. 107-123). Bruxelles : De Boeck (Coll. Raisons éducatives).
- Dasen, P. R. & Perregaux, Ch. (Éds) (2002). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck (Coll. Raisons éducatives).
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- De Munck, J. (1999). *L'institution sociale de l'esprit*. Paris : PUF.
- Delbos, G. & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Delors, J. (Éd.) (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport de la commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle*. Paris : OCDE & Odile Jacob.
- Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York : Free Press.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (Éds) (1999). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck (Coll. Raisons éducatives).
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dumazedier, J. & Samuel, N. (1976). *Société éducative et pouvoir culturel*. Paris : Seuil.
- Elias, N. (1991). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Éditions de l'Aube.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge. In F. Coffield (Ed.). *The necessity of informal learning*. Bristol : Policy Press.
- Erny, P. (1981). *Ethnologie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.
- Fabre, M. (2003). L'école peut-elle encore former l'esprit ? *Revue française de pédagogie*, 143, 7-15.
- Foley, G. (1999). *Learning in Social Action. A contribution to understanding informal education*. Leicester & London : NIACE & Zed Books.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Freinet, C. (1969). *Pour l'école du peuple*. Paris : Maspero.
- Freire, P. (1972/1980). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.
- Gayet, D. (1999). *L'école contre les parents*. Paris : INRP.
- Godelier, M. (2004). *Métamorphoses de la parenté*. Paris : Fayard.
- Goody, J. (1977/1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit.

- Hanhart, S. & Perez, S. (Éds) (1999). *Les multiples facettes de l'efficacité en éducation*. Fribourg : Éditions universitaires.
- Henze, R. C. (1992) *Informal Teaching and Learning : a study of everyday cognition in a Greek community*. Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éds) (1998). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck (Coll. Raisons éducatives).
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.
- Houssaye, J. (1998). Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie*, 125, 95-107.
- Houzel, D. (Éd.) (1999). *Les enjeux de la parentalité*. F-Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil.
- Jeffs, T. & Smith, M. K. (1999). *Informal Education : conversation, democracy and learning*. Ticknall : Education Now.
- Johsua, S. (1999). *L'école entre crise et refondation*. Paris : La Dispute.
- Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*. Neuchâtel & Paris : Delachaux & Niestlé.
- Köhler, W. (1964). *Psychologie de la forme*. Paris : Gallimard.
- Labov, W. (1978/1993). *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris : Minit.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Lelièvre, C. (2004). *L'école obligatoire : pour quoi faire ? Une question trop souvent éludée*. Paris : Retz.
- Leutenegger, F. & Saada-Robert, M. (Éds) (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck (Coll. Raisons éducatives).
- Livingstone, D. W. (2001). *Adults' informal learning : definitions, findings, gaps and future research*. Toronto : OISE/UT. Aussi : <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/21adultsifnormallearning.htm> (Nall working paper n° 21)
- Martuccelli, D. (2001). *Dominations ordinaires. Explorations de la condition moderne*. Paris : Balland.
- Marx, K. (1859/1972). *Contribution à la critique de l'économie politique*. Paris : Éditions sociales.
- Maulini, O. (2004). Un enjeu invisible de l'innovation pédagogique : l'institution du questionnement. In J.-P. Bronckart & M. Gather Thurler (Éds), *Transformer l'école. Regards multiples* (pp. 127-146). Bruxelles : De Boeck (Coll. Raisons éducatives).
- McGivney, V. (1999). *Informal learning in the community : a trigger for change and development*. Leicester : NIACE.
- Monjo, R. (1998). La « forme scolaire » dans l'épistémologie des sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 125, 83-93.

- Montandon, C. (1994). L'articulation entre les familles et l'école. Sens commun et regard sociologique. In G. Vincent, B. Lahire & D. Thin (Éds). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 149-171). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Morin, E. (1977). *La Nature de la Nature (La méthode. 1.)*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris : Seuil.
- Moro, Ch. & Rickenmann, R. (Éds) (2004). *Situation éducative et significations*. Bruxelles : De Boeck (Coll. Raisons éducatives).
- OCDE – Organisation de coopération et de développement économiques (2001a). Quel avenir pour l'école ? In *Analyse des politiques d'éducation* (pp. 137-162). Paris : OCDE, Centre de recherche et d'innovation dans l'enseignement.
- OCDE – Organisation de coopération et de développement économiques (2001b). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000 (Programme international pour le suivi des acquis des élèves)*. Paris : OCDE.
- Olson, D. R. (1998). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.
- Perrenoud, Ph. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Housaye (Éd.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2001). The Key to Social Fields : Competencies of an Autonomous Actor. In D. S. Rychen & L. H. Sagalnik (Eds). *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 121-149). Gottingen : Hogrefe & Huber Publishers.
- PNUD – Programme des Nations Unies pour le développement (2002). *Rapport sur le développement humain. Approfondir la démocratie dans un monde fragmenté*. Bruxelles & New York : De Boeck & PNUD.
- Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris : L'Harmattan.
- Poster, C. & Zimmer, J. (Eds) (1992). *Community Education in the Third World*. London : Routledge.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2000). *Le parent éducateur*. Paris : PUF.
- Racine, L. (1999). Les formes d'action sociale réciproque : dyades et triades. *Sociologie et sociétés*, XXXI(1). [Page Web] Accès : <http://www.erudit.org/revue/socsoc/1999/v31/n1/001605ar.html>
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris : PUF.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Rogers, A. (2004). *Non-Formal Education : flexible schooling or participatory education*. Hong Kong : Hong Kong University & Kluwer Academic Publisher.
- Santerre, R. & Mercier-Tremblay, C. (Éds) (1982). *La quête de savoir : Essais*

- pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Schneuwly, B. (1995). De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotski et l'école. *Psychologie et éducation*, 21, 25-37.
- Scribner, S. & Cole, M. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, 182, 553-559.
- Sen, A. (1992/2000). *Repenser l'inégalité*. Paris : Seuil.
- Simmel, G. (1894/1999). Le problème de la sociologie. In *Sociologie. Étude sur les formes de la socialisation* (pp. 39-79). Paris : PUF.
- Smith, M. K. (2001). *Developing Youth Work. Informal education, mutual aid and popular practice*. Milton Keynes : Open University Press.
- Smith, M. K. (2003). *Infed.org. The home of informal education* [pages Web]. Accès : <http://infed.org>
- Spindler, G. D. (1974). *Education and Cultural Process : Toward an Anthropology of Education*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Thompson, A. R. (1981). *Education and Development in Africa*. London : Macmillan.
- Torres, C. A. (1990). *The Politics of Nonformal Education in Latin America*. New York : Praeger.
- Touraine, A. (1996). L'école du sujet. In *Entretiens Nathan V* (pp. 135-153). Paris : Nathan.
- UNESCO – Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous* (adoptée à Jomtien-Thaïlande, 5-9 mars 1990). New York & Paris : UNESCO. [Page Web] Accès : http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_F.PDF
- UNESCO – Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2002). *L'éducation pour tous*. [Page Web] Accès : http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/index.shtml
- UNESCO – Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2004). Plate-forme d'échange sur l'éducation non formelle. [Page Web] Accès : <http://portal.unesco.org/education/fr/>
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, G.(Éd.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor-Éditions sociales.
- Wulf, Ch. (1999). *Anthropologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Young, M. F. D. (1971). An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In M. F. D. Young (Ed.). *Knowledge and control. New directions for the sociology of education* (pp. 19-46). London : Collier Macmillan.

**LA VARIÉTÉ DES FORMES :
PROCESSUS ET PRATIQUES
EN ÉDUCATION**

Éducation informelle, ethnomathématiques et processus d'apprentissage¹

**Pierre Dasen, Anahy Gajardo & Lysette Ngeng
Université de Genève**

INTRODUCTION

Nous situant dans le cadre général de l'anthropologie de l'éducation, et plus particulièrement des « approches interculturelles en sciences de l'éducation » (Dasen & Perregaux, 2000 ; Akkari & Dasen, 2004), nous examinons dans ce chapitre l'éducation dite informelle dans le cas particulier des mathématiques. Mathématiques et écriture sont souvent vues comme inséparables, et donc relevant d'une transmission nécessairement formelle, scolaire. Mais n'y a-t-il pas de savoir mathématique dans les sociétés n'utilisant qu'une transmission orale ? ou, chez les personnes non scolarisées ? ou encore dans les situations quotidiennes extrascolaires ?

Le domaine d'études qui répond à ces questions est communément appelé « ethnomathématiques ». La controverse sur les définitions de l'éducation formelle, non formelle et informelle (Dasen, 2000, 2004 ; Maulini & Montandon, ce volume), se retrouve autour du terme d'ethnomathématiques, dont la première utilisation est attribuée à D'Ambrosio (1985), et qui recouvre ce que d'autres appellent mathématiques informelles, spontanées, quotidiennes ou encore indigènes, locales, etc. Parmi les nombreuses définitions

1. Nous remercions les étudiants d'un cours-séminaire de DEA, ainsi que nos collègues du Régaie (Réseau genevois en approches interculturelles de l'éducation) et en particulier Tania Ogay et Carole-Anne Deschoux, ainsi que Annick Flückiger, El Hadi Saada, Jacques Sésiano pour leurs commentaires critiques (que nous n'avons sans doute pas réussi à satisfaire). Une bibliographie comprenant environ 400 titres est à disposition sur le site : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/dasen/Dasen.htm>

de la littérature consacrée à ce domaine, nous retiendrons celle de Vithal et Skovsmose (1997) :

Les ethnomathématiques se réfèrent à un ensemble d'idées concernant l'histoire des mathématiques, leurs racines culturelles, les mathématiques implicites dans des contextes quotidiens, et l'enseignement des mathématiques. Comme idée pédagogique, cette approche suggère que les contenus de l'enseignement des mathématiques devraient être enracinés dans les mathématiques de la culture familière aux enfants. Les ethnomathématiques [...] se réfèrent également aux mathématiques implicites utilisées par un groupe culturel, par exemple quand nous parlons des mathématiques implicites dans la pratique des charpentiers (p. 133).

Si nous nous en tenons à l'idée qu'il s'agit des mathématiques apprises en dehors du système d'éducation formelle, les liens sont évidents avec la problématique des « savoirs quotidiens » ou *everyday cognition*, (Segall, Dasen, Berry, & Poortinga, 1999), notamment la question des processus d'apprentissage favorisés dans les situations informelles, ou du potentiel de transfert des savoirs quotidiens. En fait, en effectuant cette revue de la littérature, nous n'avons trouvé que très peu d'études portant sur les processus d'enseignement/apprentissage. Comment des enfants (ou des adultes illettrés) acquièrent-ils des mathématiques dans les activités quotidiennes ? On sait maintenant mieux ce que les enfants qui vendent des produits au marché ou dans la rue (ou encore des contremaîtres, bookmakers ou pêcheurs illettrés au Brésil) savent faire en arithmétique orale (Nunes, Schliemann, & Carraher, 1993 ; Saxe, 1991, 1998), mais pas comment ils l'ont appris.

Le point de départ : difficultés dans l'enseignement des mathématiques

La recherche en ethnomathématiques a débuté en réaction aux difficultés rencontrées dans l'enseignement des mathématiques dans les écoles de pays non occidentaux. Gay et Cole (1967) ont été intrigués par les difficultés qu'éprouvaient les élèves kpelle au Libéria dans l'apprentissage de concepts mathématiques exigés par le programme scolaire. Ils ont alors cherché à savoir comment les Kpelle utilisent, dans leur contexte culturel, la mesure, la géométrie, le langage spatial et les opérations arithmétiques. Par exemple, les Kpelle n'utilisent pas une unité de mesure standard, mais des unités différentes, toutes liées au corps (empan, pied, brassée), selon le type d'objet à mesurer. Gay et Cole (1997) et plus tard, Cole, Gay, Glick et Sharp (1971), dans une série d'expériences inspirées de la psychologie expérimentale mais adaptées au contexte libérien, démontrent que les Kpelle analphabètes arrivent à utiliser les processus étudiés, pour autant que le contexte et le contenu des problèmes leur soit familier.

Bishop (1983) et Lancy (1983) ont analysé les problèmes rencontrés par les étudiants de Papouasie-Nouvelle-Guinée en relation avec les mathématiques et les sciences. Les résultats d'une série de tests de géométrie montrent que les étudiants papous manquaient d'expertise dans le dessin, et traduisaient plusieurs termes anglais avec un même mot dans leur langue. Bishop analyse ces difficultés non pas en termes de déficit, mais comme un manque de familiarité avec les conventions mathématiques européennes et l'insuffisance d'adaptation des tests. On voit ainsi comment s'est fait le passage entre des approches psycho-pédagogiques et des études ethnographiques plus relativistes.

Supériorité asiatique en mathématiques

Également dans une approche psycho-pédagogique comparative, il y a eu le débat sur la meilleure réussite en mathématiques scolaires des élèves du Japon, de Chine, Taiwan et Corée, suprématie qui a inquiété les Américains, et qui persiste selon les derniers résultats de PISA. Les travaux les plus connus ont été menés par Stevenson et Stigler (1992) et leurs équipes dans les années 1980-90, et la problématique a été bien résumée par Fischer (2002). Les facteurs explicatifs sont nombreux. Il y a tout d'abord la facilité du système numérique chinois, qui, contrairement au français ou à l'anglais, est parfaitement régulier (p. ex. onze se dit dix-un, vingt se dit deux-dix) et comporte des mots courts. Il y a ensuite, et surtout, l'importance attribuée aux études en général et aux mathématiques en particulier dans les systèmes scolaires asiatiques, et le temps important consacré aux devoirs à domicile. Les élèves américains et leurs parents ont tendance à surévaluer les performances en mathématiques, et à attribuer la réussite à un don inné, ce qui diminue la motivation de faire des efforts. Le style d'enseignement est également différent : au Japon, par exemple, l'enseignant pose d'abord un problème à la classe sans donner d'explications, et à Taiwan, 36 % (contre 3 % chez des enseignants américains) des explications utilisées par des enseignants (en 5^e primaire) consistaient en des méthodes de résolution alternatives (Perry, 2000).

Universalité et relativisme culturel des mathématiques

Selon Bishop (1988b) les activités suivantes, liées aux mathématiques², sont universelles : compter, mesurer, se situer dans l'espace, dessiner et bâtir, jouer et expliquer. Cela signifie qu'elles existent d'une façon ou d'une autre

2. Ascher (1998, p. 13) définit comme mathématiques « les idées qui traitent de nombres, de logique, de configurations spatiales, et surtout de la combinaison ou de l'agencement de ces

dans chaque société, mais bien entendu sous des formes très différentes. Cette façon de considérer l'universalité des activités mathématiques de base correspond bien aux résultats des recherches interculturelles comparatives sur les processus cognitifs, où l'on constate également l'universalité des processus de base, au niveau des compétences, mais des différences culturelles dans la façon de les mettre en pratique par rapport à des contextes et des contenus différents (Dasen, 1993).

Ceci dit, il y a controverse ! Du côté des relativistes, Bishop (1988a/b) et Barton (1996) considèrent que les mathématiques formelles, scolaires, sont également « ethno », c'est-à-dire les mathématiques liées à une culture particulière (scientifique, occidentale). Et D'Ambrosio (2001a, p. 67) estime même que « l'origine des ethnomathématiques que nous appelons maintenant simplement mathématiques se situe dans le contexte particulier du bassin méditerranéen. Par la conquête et la colonisation, ces mathématiques ont été imposées à l'ensemble du monde ». De l'autre côté il y a les absolutistes, qui considèrent la démarche scientifique comme universelle. Par exemple, Rowlands et Carson (2002) affirment que le caractère de vérité des mathématiques ne dépend pas des contenus culturels. Selon eux, les mathématiques académiques sont aujourd'hui largement acceptées partout, comme les sciences ou la médecine, à cause de leur efficacité universelle.

Notre position est intermédiaire entre ces deux extrêmes, et rejoint celle d'Eglash (2000). Celui-ci considère qu'entre les deux définitions du concept ethnomathématiques, les mathématiques des petites sociétés autochtones et une anthropologie générale de la pensée et des pratiques mathématiques, il n'y a pas de contradiction mais qu'elles sont complémentaires. Selon la seconde acception, tout savoir est effectivement socialement construit, et il est donc possible d'envisager les mathématiques formelles comme faisant partie des ethnomathématiques plutôt que le contraire.

L'histoire multiculturelle des mathématiques académiques

Ifrah (1985) nous fournit une impressionnante histoire mondiale de l'invention des systèmes numériques, dont il situe la première origine connue en Mésopotamie il y a environ 5000 ans (et dont nous gardons encore des

composantes en systèmes ou en structures ». Mais, poursuit-elle, « la catégorie "mathématiques" est occidentale, et ne peut être retrouvée dans les cultures traditionnelles. Non que les idées ou les concepts que nous tenons pour mathématiques n'existent pas dans d'autres cultures, mais plutôt que d'autres populations ne les isolent ni ne les regroupent comme nous le faisons. » (Ascher, 1998, pp. 13-14).

traces en utilisant 60 comme base de calcul du temps). Ainsi, les mathématiques « occidentales » ont en fait une histoire mouvementée, qui reflète des apports successifs très variés, en partant de la Mésopotamie et de la Grèce antique, en passant par l'Égypte et l'Inde (où on situe l'invention si importante du zéro), et en particulier de la part du monde arabe (Sesiano, 1999), sans oublier des échanges avec les mathématiques chinoises (Kyosi, 2000). Ainsi, l'histoire des mathématiques formelles fait également partie des ethnomathématiques (Selin, 2000).

Néanmoins, Eglash (2000, p. 15) fait remarquer qu'il peut y avoir un effet pervers à ne considérer que les mathématiques des grandes civilisations de l'écrit :

Nous avons peut-être de la peine à *traduire* les mathématiques des sociétés sans État dans les mathématiques occidentales dont nous avons l'habitude, mais il n'y a pas de raison *a priori* de voir cette difficulté comme une infériorité. [...] En mettant l'accent sur les empires des Égyptiens, Maya, Chinois, Hindous et Arabes, nous risquons de continuer à considérer les petites sociétés qui les entouraient comme primitives.

Nous retrouverons ce débat dans la seconde partie de ce chapitre, quand nous examinerons les applications pédagogiques.

Les systèmes numériques

Il serait également intéressant de parler ici des différents systèmes numériques. C'est le comptage sur les mains (et les pieds) qui explique sans doute que la plupart des systèmes dans le monde ont une base 10, souvent en combinaison avec 5 et 20 (Ascher, 1998). Même à l'intérieur du système décimal qui est devenu mondial, Girodet (1996) constate des variations culturelles dans les marqueurs spécifiques (point, virgule, signes pour les opérations) et dans les diverses techniques opératoires pour additionner, soustraire, multiplier et diviser. L'auteur passe notamment en revue les traditions anglaise, française et japonaise.

Un système numérique qui a particulièrement retenu notre attention est le comptage sur les parties du corps, fréquent en Papouasie-Nouvelle-Guinée, par exemple celui des Yupno (Wassmann & Dasen, 1994) ou des Oksapmin (Saxe, 1981). Saxe (1982, 1999) avait déjà montré comment les Oksapmin ont adapté leur système, qui ne servait traditionnellement qu'à dénombrer des objets, pour pouvoir effectuer des additions et soustractions, ceci sous l'influence de l'introduction du système monétaire dans les années 1960. Plus récemment, Saxe et Esmonde (sous presse) sont retournés sur le terrain pour étudier plus avant l'influence du changement social sur les pratiques de quantification et de calcul. Ainsi, ils montrent comment

l'utilisation du même terme « *fu* » a changé au cours des années. Il désignait tout d'abord soit « beaucoup » soit « le petit doigt de l'autre main » (l'équivalent de notre 27) ou « un homme complet », dans le système traditionnel. Sous l'influence du système monétaire, *fu* était ensuite utilisé pour l'équivalent de 20 (pour 20 shillings dans une livre, puis 20 pièces de 10 toea pour un billet de 2 Kina). Actuellement, le même terme est utilisé pour le double de n'importe quel chiffre désigné par une partie du corps, mais, semble-t-il, seulement quand il s'agit de compter de l'argent. Étant ainsi, en quelque sorte, en prise directe avec le changement historique, il sera intéressant de voir si *fu* va encore évoluer vers une multiplication indépendante du contenu.

CALCULS, HASARD ET PROBABILITÉS

Le programme de recherche le plus complet sur les calculs effectués hors de l'école est celui des « mathématiques de la rue » étudiées par l'équipe de Recife au Brésil (Nunes, Schliemann & Carraher, 1993), avec des enfants vendant des produits au marché, puis avec différents professionnels comme les contremaîtres ou pêcheurs, dont une partie est non scolarisée. Dans la même ville, nous avons aussi l'étude de Saxe (1991, 1998, 2001) avec les enfants des rues qui vendent des bonbons, une des rares à s'intéresser aux processus d'apprentissage. Ces travaux ont été résumés par Segall et al. (1999), Fischer (2002) et Dasen (2004) dans le cadre général de l'étude des savoirs quotidiens. Parmi les publications plus récentes de cette équipe, nous n'en relèverons qu'une un peu en détail, portant sur les probabilités.

Schliemann et Acioy (1989) ont étudié la compréhension des probabilités avec 20 bookmakers (ayant entre 0 et 11 ans de scolarisation) qui prenaient des paris dans une loterie au Brésil. Dans cette loterie un numéro de 4 chiffres est tiré chaque jour, et les clients peuvent parier sur toutes les combinaisons possibles d'une série de chiffres qu'ils indiquent au bookmaker.

Comment les bookmakers s'y prennent-ils pour faire leurs calculs ? Il y a des additions et des multiplications à faire, et les calculs sont presque toujours corrects. Il est par contre difficile de savoir d'après ces observations si les bookmakers ont réellement compris les concepts mathématiques de permutation ou de probabilité, car ils procèdent par routines, et utilisent des tables qui leur permettent de résoudre des problèmes qu'ils ne pourraient pas résoudre par eux-mêmes.

Les chercheuses posent ensuite des problèmes calqués sur les observations de la première partie, mais qui font intervenir des nombres inhabituels ou bien demandent d'inverser un calcul habituel (p. ex. division au lieu de multiplication) ainsi que des questions qui portent sur des permuta-

tions de couleurs, ou de lettres, qui ont la même structure que les problèmes habituels de la loterie, mais avec des contenus différents.

Cette seconde partie confirme tout d'abord le style « empirique » de Scribner (1979) : les non-scolarisés refusent souvent d'entrer en matière. Ils disent par exemple que, ne sachant pas lire, ils ne peuvent pas trouver toutes les combinaisons des lettres d'un mot, même si on leur suggère que les lettres peuvent être remplacées par des chiffres.

La compréhension des probabilités (obtenue par interview) est fortement liée à la scolarisation :

Cela suggère que l'influence de la scolarisation n'est pas limitée à des contenus enseignés explicitement, mais que l'expérience de l'école produit une façon différente d'analyser et de comprendre les activités quotidiennes. [...] Les résultats de la seconde partie de notre étude montrent le rôle positif de l'école dans la solution de problèmes qui sont un peu différents de ceux rencontrés au travail. (Schliemann & Acioy, 1989, pp. 216-217)

L'ensemble de la recherche donne une bonne illustration des capacités de calculs dans une activité quotidienne, mais aussi des limites du style cognitif des non-scolarisés, qui empêche le transfert et la généralisation.

Parmi d'autres recherches portant sur les probabilités, citons celle de Ascher (1997) qui étudie le *sikidy*, un système de divination utilisé à Madagascar, analogue au *I Ching* des Chinois, qui repose sur 2^4 combinaisons possibles, et comme la procédure est répétée quatre fois, cela donne un total de 16^4 (65536) dispositions différentes. Ascher (1998) décrit un jeu de hasard pratiqué par de nombreux groupes d'Amérindiens, consistant à lancer 6 jetons qui retombent pile ou face. Le nombre de points attribués correspond aux probabilités de chaque combinaison, ce que Ascher prend comme preuve d'une compréhension des probabilités. Gerdes (1996) fait la même interprétation pour un jeu pratiqué en Côte d'Ivoire avec des cauris.

Le problème avec une telle interprétation est que même si le *sikidy* comporte des mathématiques binaires dans une combinatoire fort complexe, et même si le jeu de hasard lui-même implique une évaluation correcte des probabilités, cela ne prouve pas que l'individu qui les pratique ait cette compréhension. Quant aux analyses mathématiques très détaillées que nous fournit Ascher, ce sont, de toute évidence, ses analyses. Il s'agit donc de mathématiques implicites dans une activité culturelle qui n'est pas pensée comme mathématique dans la culture d'origine.

LA GÉOMÉTRIE : DES ETHNOMATHÉMATIQUES EN GRANDE PARTIE « FIGÉES »

Archéologie et histoire

Quand les archéologues retrouvent des fresques, mosaïques ou autres décorations sur les monuments, ils peuvent en analyser les composantes géométriques, telles que les différentes symétries, et peuvent en conclure que les artisans devaient savoir mesurer de façon exacte, et qu'ils utilisaient des instruments tels que le compas et l'équerre (Vinette, 1986). Par exemple, la position des éléments architecturaux Maya, leur orientation et la forme des ouvertures par rapport au vent, montrent que les Maya possédaient un système géométrique et des connaissances astronomiques importantes (Morales, 1993).

Ascher (1998) a décrit les concepts géométriques de symétrie qui existent dans les motifs des bandes décorées utilisées pour la confection des vêtements chez les Incas et les Maoris. Elle montre que les sept groupes de symétrie identifiés en géométrie se retrouvent dans ces décorations. Parmi les nombreuses recherches sur les symétries (Eglash, 1994 ; Gerdes, 1995a ; Zaslavsky, 1979) relevons celles de Nishimoto et Berken (1998) et Barkely (1999) qui ont étudié la symétrie dans les motifs de ceintures, bracelets et écharpes fabriqués avec des perles par les Amérindiens au XIX^e siècle. Ces motifs comportent l'ensemble des sept groupes de symétrie, avec une prépondérance de dessins utilisant à la fois une symétrie horizontale, verticale et de rotation.

Parmi de nombreuses autres recherches ethnographiques relevant d'une organisation géométrique de l'espace, relevons la navigation traditionnelle en Océanie (Gladwin, 1970) et les « cartes » marines qui combinent la localisation des îles avec une symbolisation des courants et des vagues (Ascher, 1995). Ce type de navigation ayant pratiquement disparu de nos jours, il est malheureusement devenu difficile voire impossible de questionner des navigateurs sur leurs pratiques.

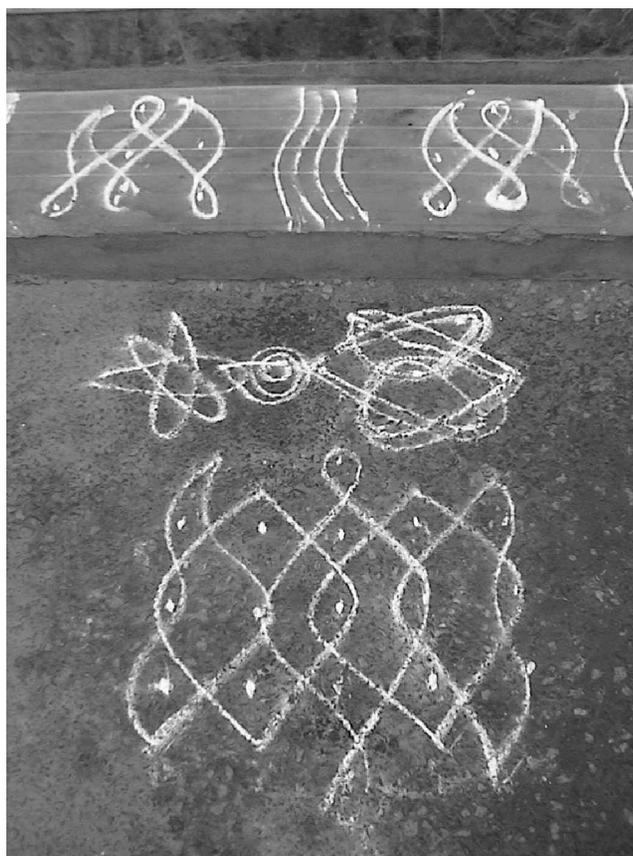
Dessiner dans le sable

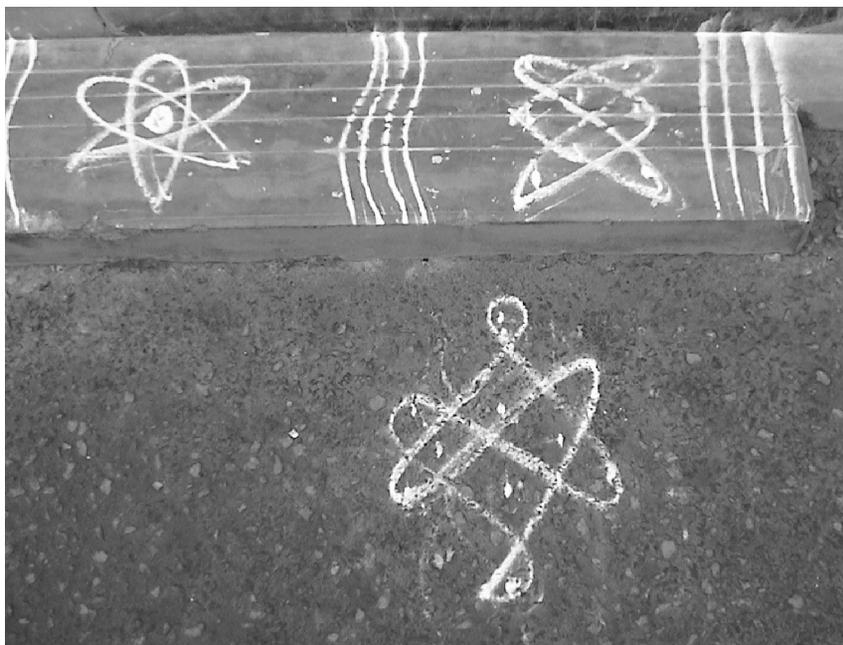
Gerdes (1986, 1995a/b) et Ascher (1998) analysent les *sona*, les dessins sur le sable des Tchokwé en Angola, qui avaient aussi fait l'objet d'une thèse dans notre Faculté (Vergani, 1983). Ces dessins accompagnent généralement des contes ou proverbes, et servent à leur transmission d'une génération à l'autre. Ils sont toujours basés sur un réseau orthogonal de points équidistants, marqués dans le sable du bout des doigts ; le nombre de lignes et de colonnes dépend du motif représenté. Le dessin est effectué en traçant une ligne autour des points, souvent d'un seul trait et sans s'arrêter,

en suivant un algorithme précis. Les dessins peuvent varier du plus simple (par exemple 2×2 points, ou 5 points comme sur un dé) jusqu'à des matrices très compliquées.

Des dessins tout à fait semblables appelés *kolam* se font dans le Sud de l'Inde, au Tamil Nadu, sur les seuils des portes (voir Figure 1). Ces *kolam* sont analysés par Gerdes (1995b, volume 3) dans une étude comparative de dessins similaires dans de nombreuses traditions, allant de la Mésopotamie et l'Égypte ancienne aux Indiens Navajo, à Vanuatu (en Océanie) en passant par les Celtes.

Figure 1 : Exemples de *kolam* (dessins sur les seuils des portes) en Inde du Sud (photos Pierre Dasen)





Gerdes fait l'analyse des mathématiques sous-jacentes à ces dessins. Il arrive ainsi à illustrer de nombreux concepts mathématiques, tels que la multiplication, la division, les puissances, ou des « carrés magiques ». Ses démonstrations sont fort impressionnantes, mais on ne peut s'empêcher de penser que ces structures mathématiques n'émergent qu'à cause des connaissances du chercheur. Dans les mots de Gerdes lui-même, ce savoir mathématique est « gelé », et il propose de le dégeler pour une utilisation pédagogique.

L'abstraction à laquelle se livre Gerdes va jusqu'au point où, estimant qu'un dessin symétrique et monolinéaire représentait « l'idéal traditionnel et culturel » (Gerdes, 1995b, vol. 3, p. 495), il pense qu'on pourrait considérer des dessins non symétriques ou tracés avec plusieurs lignes comme « des versions dégradées de figures qui, à l'origine, étaient composées d'une seule ligne fermée » (p. 498), et que l'on peut « corriger » pour les rendre plus conformes !

Dans la figure 1, on voit plusieurs exemples de dessins monolinéaires symétriques, mais le dessin le plus complexe (dans la photo du haut) est construit avec cinq lignes différentes. De savoir si ce dessin pourrait être « corrigé » pour le rendre monolinéaire est de toute évidence une question de mathématicien plutôt que d'ethnologue !

DISCUSSION : ETHNOMATHÉMATIQUES FIGÉES OU VIVANTES ?

Les mathématiques évoquées ci-dessus, comme les dessins dans le sable, la construction d'une maison ou la symétrie dans les décorations, sont « gelées » ou « figées » non seulement parce qu'elles sont implicites, mais surtout parce que les chercheurs travaillent sur la base de documents qu'ils trouvent dans les livres ou les musées, sans contact direct avec les personnes qui effectuent ces pratiques. On peut aussi inclure dans cette catégorie des exemples tirés de l'archéologie et de l'histoire (p. ex. les quipu des Incas – Ascher & Ascher, 1997), ou en ethnographie, celles qui ne sont plus pratiquées (p. ex. la navigation traditionnelle).

Par mathématiques « vivantes » [faute d'un meilleur terme – certains collègues nous ont suggéré « actives » ou « activées »], nous entendons les pratiques quotidiennes comprenant des processus mathématiques (arithmétique, résolution de problèmes) effectués en présence des chercheurs, même si les acteurs ne sont pas nécessairement conscients de « faire des mathématiques ». Cela permet l'analyse plus fine des processus mis en jeu. Il faut donc ajouter des méthodes psychologiques à l'observation ethnographique, introduisant des situations nouvelles (et donc le transfert), pour mettre en évidence les processus cognitifs effectivement mis en jeu.

Dans les études relevant de géométrie « vivante », signalons celle de Oliveras (1997) qui décrit les mathématiques cachées contenues dans certaines productions culturelles artisanales en Andalousie, de Millroy (1991) qui analyse les concepts géométriques utilisés par un groupe de menuisiers sud-africains, et de Cottureau-Reiss (1998) qui étudie une pratique traditionnelle de pliage chez les enfants Kanak de la Nouvelle-Calédonie.

Si les mathématiques dites gelées peuvent fort bien contribuer aux trois types d'applications pédagogiques que nous allons relever ci-dessous, ce sont les ethnomathématiques vivantes, et elles seules, qui permettent aux chercheurs d'établir le bilan réel de ce que l'enfant apporte à l'école comme savoirs informels. Ce sont encore les recherches sur les ethnomathématiques vivantes qui permettent d'étudier quels sont les processus de raisonnement réellement utilisés, et comment ils peuvent ou non s'appliquer à des contenus nouveaux. Malheureusement, ce type de recherches, qui était en vogue dans les années 1980-90, se fait de plus en plus rare. Il est vrai qu'il s'agit de recherches difficiles à mettre en place, et pour lesquelles il faut pouvoir combiner une approche ethnographique et psychologique.

Il faudrait aussi déterminer comment ces savoirs informels sont acquis, et seules les recherches en ethnomathématiques « vivantes » pourraient répondre à cette question. Nous espérons voir ces prochaines années davan-

tage de recherches microgénétiques sur les processus d'apprentissage dans le champ de l'éducation informelle³.

LES ETHNOMATHÉMATIQUES À L'ÉCOLE ? ENTRE PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES ET ENJEUX POLITIQUES

Considérant les modalités d'apprentissage et d'enseignement des mathématiques formelles ou informelles comme des processus de transmission culturelle, les ethnomathématiques se sont fortement intéressées aux applications pédagogiques. Nous distinguons trois questions légèrement différentes mais liées entre elles, autour desquelles s'articulent la plupart des discussions consacrées aux rapports entre mathématiques et éducation. Tous ces travaux s'interrogent, de manière frontale ou en filigrane, sur ce qu'impliqueraient la reconnaissance et la prise en compte de ces « autres mathématiques » dans l'enseignement formel (diversification des curriculums, pédagogie interculturelle, etc.) et sur les enjeux politiques, idéologiques et didactiques de cette proposition.

1. Les ethnomathématiques peuvent-elles contribuer à la revalorisation des savoirs locaux, informels et/ou traditionnels, dans les pays où les systèmes éducatifs sont marqués par l'histoire coloniale et/ou néo-coloniale (populations indigènes, minorités ethniques et socio-culturelles) ?
2. Quels sont les liens entre les mathématiques formelles et/ou scolaires et les mathématiques informelles et/ou traditionnelles ? L'école devrait-elle les prendre en compte, voire les intégrer dans ses programmes ?
3. Par rapport au développement de mathématiques dites « multiculturelles », y a-t-il un sens à intégrer les ethnomathématiques dans les écoles marquées par l'hétérogénéité culturelle des classes ?

Ethnomathématiques, revalorisation culturelle et éducation politique

Nées dans un contexte de lutte mondiale pour l'émancipation culturelle et économique des anciennes colonies européennes, les ethnomathématiques se caractérisent par la dimension fortement politique qui a marqué l'émergence de la discipline au tournant des années 1960 (D'Ambrosio, 1985 ; Eglash, 2000 ; Gerdes, 1996 ; Powell, 2002 ; Powell & Frankenstein, 1997). À ce titre, Gerdes (1996) parle d'un véritable « mouvement » ethnomathématique réunissant des chercheurs scientifiquement « engagés »

3. La recherche longitudinale de Greenfield (2004) est un modèle du genre, qui a inspiré l'une d'entre nous (Ngeng) à entreprendre une observation de l'apprentissage de la poterie au Cameroun.

autour de l'idée que les mathématiques formelles ou académiques contiennent un système de valeurs (rationalité, objectivité, progrès, etc.) inhérent à la civilisation occidentale dans laquelle elles sont ancrées historiquement (D'Ambrosio, 2001a). Au fondement de ce courant est la critique de l'imposition, à travers l'école, des mathématiques formelles et/ou académiques à des populations ne partageant pas nécessairement ce système de valeurs (Bishop, 1988a/b ; Gerdes, 1995a/b, 1996 ; Graham, 1988), et de l'inadaptation de ces mathématiques à une utilisation pratique dans leur vie quotidienne. À ces critiques s'ajoute celle de la non-reconnaissance des savoirs et pratiques mathématiques des populations traditionnelles, des minorités ethniques et socioculturelles. En effet, depuis les conquêtes coloniales, mais également dans les transferts de systèmes éducatifs au moment des indépendances, les savoirs dits traditionnels ont été systématiquement dévalorisés, et cette dévalorisation a souvent été intériorisée.

Au demeurant, la nécessité d'adapter les contenus des programmes et de donner une place aux mathématiques locales et/ou informelles dans l'enseignement formel apparaît à la fois : 1) comme une démarche de nature pédagogique, favorisant l'apprentissage des mathématiques, luttant contre l'échec dans cette branche et créant un lien entre les mathématiques formelles et celles pratiquées en dehors de l'école ; 2) comme une revendication de type plus politique et identitaire, dans la mesure où une telle reconnaissance pourrait notamment permettre la revalorisation des savoirs locaux.

À l'intérieur de ce courant, le Brésil occupe une place particulière dans les revendications identitaires, et dans la conscientisation politique par l'éducation, en s'inspirant de P. Freire. À ce titre, D'Ambrosio (1985, 2001a/b) apparaît comme une figure clé, ainsi que Knijnik (1997). Une particularité de cette littérature est l'absence de données empiriques. Knijnik (2002b) fait état d'une décennie de recherches sur les savoirs quotidiens de paysans sans terre, mais les deux seuls exemples plus précis que nous avons pu trouver sont quelques observations sur l'estimation de surfaces de terrain ou du volume de bois dans un arbre (Knijnik, 2002a). Par contre, les écrits brésiliens témoignent d'une contextualisation politique de l'éducation, et de l'enseignement des mathématiques en particulier. Par exemple, Knijnik (1997) critique un relativisme culturel exagéré, qui passe sous silence les relations de pouvoir, garde les groupes dominés dans le *statu quo* et ne favorise pas le changement social.

D'Afrique également, quelques voix s'élèvent, notamment Gerdes (1995a/b) au Mozambique qui défend l'idée de « dégeler » les savoirs mathématiques traditionnels, implicites ou cachés, dans le but de les revaloriser et renverser les relations de pouvoir où la maîtrise des mathématiques scolaires est liée à une élite. Citons aussi Jama Musse en Somalie (1999), et Vithal et Skovsmose (1997) en Afrique du Sud, et Zaslavsky (1979), qui

essaie de revaloriser l'idée de mathématiques africaines en particulier auprès des Africains-Américains.

En Inde, il y a également un mouvement très actif d'ethnomathématiques liées aux campagnes d'alphabétisation et de conscientisation dans les zones rurales, qui s'accompagne dans les écoles secondaires de l'introduction de contenus localement pertinents dans l'enseignement des sciences (Rampal, 2003a/b ; Rampal, Ramanujam, & Saraswati, 1998).

En réaction au regain de popularité des ethnomathématiques dans les milieux éducatifs aux États-Unis, Rowlands et Carson (2002, 2004) adoptent une position critique et décrivent le biais politique et idéologique qui entoure ce débat. Ils s'opposent notamment à ce que l'on pourrait appeler une « diabolisation » des mathématiques formelles, condamnées comme étant intrinsèquement oppressives et comme « l'arme secrète » de l'impérialisme (Rowlands & Carson, 2002, p. 81 ; 2004, p. 329). De leur point de vue, l'acceptation universelle de mathématiques formelles et/ou académiques n'est pas liée à une forme d'hégémonie du modèle scientifique occidental, mais simplement à leur efficacité prouvée. Au demeurant, l'introduction d'exemples ethnomathématiques à l'école n'aurait d'intérêt principal que celui d'illustrer la nature universelle du génie humain et la diversité de ses formes d'expressions, ainsi que l'introduction à des notions d'histoire des mathématiques.

Se référant à la situation particulière de l'Afrique du Sud, Vithal et Skovsmose (1997) soulignent les problèmes que pourraient soulever l'introduction des *ethnomathématiques* dans l'enseignement dans un contexte où les questions ethniques ont signifié la mise en place de politiques d'apartheid, dans un pays où la différence culturelle a fourni les bases idéologiques pour une éducation séparée selon les « ethnies ». Au demeurant, Vithal et Skovsmose (1997, p. 146) s'interrogent : « L'apport d'éléments des contextes culturels dans les curriculums réconcilie-t-il ou exacerbe-t-il les différences et les conflits ? »

Des mathématiques informelles aux mathématiques scolaires : quels ponts ?

Une part importante de la littérature dans le domaine des ethnomathématiques insiste sur la nécessité de prendre en compte, dans l'enseignement des mathématiques, les contextes sociaux et culturels dans lesquels les apprenants évoluent quotidiennement [p. ex. Graham (1988) en ce qui concerne l'enseignement des mathématiques à des enfants Aborigènes australiens, ou Bonotto (2001) en Italie]. Ainsi, selon Begg (2001, p. 71), « initialement, une justification pour les ethnomathématiques a tendance à se baser sur la notion pédagogique simple de partir des acquis des

apprenants et de la prémisse qu'ils seront plus familiers avec les mathématiques de leur propre culture plutôt qu'avec celles de l'extérieur ».

Dans un article portant un regard rétrospectif et critique sur leurs propres travaux, Carraher et Schliemann (2002) s'interrogent sur les limites des mathématiques informelles et/ou quotidiennes et leur réelle pertinence pour l'enseignement des mathématiques. Les auteurs reconnaissent que l'incapacité des vendeurs de rue à expliciter les stratégies mathématiques qu'ils mettent en place lors de leurs transactions en contexte informel, ainsi que la difficulté d'appliquer ces compétences à des situations nouvelles, constituent une limite importante des mathématiques informelles, dans la mesure où l'on définit les mathématiques comme un système de lois pouvant être explicité et appliqué à plusieurs situations. Le fait que les vendeurs de rue sont capables de faire des calculs ne signifie pas forcément qu'ils aient compris le système décimal. Ainsi, si la vie quotidienne procure effectivement une large gamme d'expériences, elle ne peut cependant remplacer les connaissances élaborées dans le cadre scolaire. Néanmoins, Carraher et Schliemann (2002) réaffirment l'idée selon laquelle les mathématiques informelles peuvent constituer une base sur laquelle les apprenants peuvent s'appuyer pour bâtir des connaissances mathématiques plus élaborées.

Les auteurs considèrent que les activités en classe devraient permettre à l'apprenant d'expérimenter une pluralité de situations, d'outils et de concepts mathématiques rendant explicites les liens entre les mathématiques de la vie quotidienne et celles élaborées à l'école. C'est la condition pour que les apprenants comprennent les mathématiques comme appartenant au champ conceptuel (Vergnaud, 1990). À la question posée en intitulé de leur article, « les mathématiques quotidiennes sont-elles réellement pertinentes à l'enseignement des mathématiques ? », Carraher et Schliemann (2002) répondent par l'affirmative en nuancant toutefois l'idée, qu'ils considèrent simpliste, que l'enseignement des mathématiques pourrait être amélioré en transposant directement les mathématiques de tous les jours en classe.

Multiculturalité de la population scolaire = mathématiques multiculturelles ?

Les thématiques de l'intégration des ethnomathématiques dans les *curriculums* et de la définition de « mathématiques multiculturelles » sont apparues relativement récemment. Quels savoirs mathématiques enseigner dans le contexte de diversité culturelle qui caractérise aujourd'hui nos sociétés et nos écoles ? L'intensification des flux migratoires signifie l'interaction quotidienne – parfois la confrontation – et le métissage de personnes agissant et pensant selon des schèmes culturels différents. Dans cette

nouvelle configuration culturelle, quelles mathématiques les écoles doivent-elles enseigner ? Quel rôle peuvent jouer les ethnomathématiques ? Pourraient-elles, par exemple, favoriser la reconnaissance de cette diversité et l'apprentissage d'un « vivre ensemble » (D'Ambrosio, 2001 a/b ; Zaslavsky, 1991, 1996) ?

Bizarrement, ces questions d'approches interculturelles semblent n'être posées pour le moment que dans les pays du Nord, alors qu'elles pourraient surgir avec la même intensité au Sud, où les migrations internes et externes sont au moins aussi importantes sinon plus. Or, le débat sur les mathématiques au service du multiculturalisme et de l'antiracisme est avant tout étatsunien (par exemple, Powell, 2002 ; Strutchens, 1995 ; Zaslavsky, 1991, 1996).

Strutchens (1995) considère que jusqu'à récemment, peu de liens ont été faits dans les classes de mathématiques avec la culture des élèves, ce qui pourrait expliquer le peu de réussite scolaire de plusieurs groupes culturels historiquement sous-représentés dans les mathématiques formelles. Pour ces élèves, les mathématiques sont souvent perçues comme une matière ayant peu de signification et de valeur dans leur vie présente et future. Strutchens relève plusieurs dimensions de l'éducation multiculturelle pouvant être exploitées pour une utilisation culturellement plus « inclusive » des mathématiques scolaires. Une première dimension des mathématiques multiculturelles vise à rompre la vision eurocentrique des mathématiques et s'attache à identifier et à rendre visible la diversité culturelle des contributions qui ont participé à définir le domaine des mathématiques. Elle considère que la présentation en classe de mathématiques provenant de divers groupes ethniques et nationalités peut aider les étudiants à dépasser leurs peurs et attitudes négatives envers les mathématiques.

Parmi les rares travaux ethnomathématiques publiés en français s'inscrivant dans cette tendance, citons l'ouvrage de Girodet (1996) sur l'influence des cultures sur les pratiques usuelles des mathématiques, destiné aux enseignants de mathématiques travaillant avec des apprenants migrants et/ou dans des établissements où le français est utilisé comme langue seconde. La reconnaissance et la prise en compte en classe des savoirs mathématiques des élèves étrangers – par exemple le fait de savoir effectuer différemment une division ou une multiplication – peut à la fois faciliter l'appropriation du savoir mathématique par l'ensemble de la classe, en démontrant une autre voie possible, et modifier positivement le statut de cet élève dans le groupe et donc être un facteur d'intégration.

D'autres travaux européens sont ceux de Alro, Skovsmose et Valero (2003), Favilli, Oliveras et César (2004), Favilli et Tintori (2002), et Oliveras (1999).

Des voix critiques s'élèvent aussi, par analogie aux reproches adressées à la « pédagogie couscous » (Allemann-Ghionda, 2000). Ainsi, Eglash (2000) distingue les ethnomathématiques des mathématiques dites « multiculturelles ». Il reproche notamment à ces dernières l'utilisation en classe d'exemples sacrifiant le contenu mathématique et pouvant stigmatiser encore plus les élèves issus des minorités. Ainsi, pour Eglash :

Les mathématiques appelées multiculturelles se résument trop souvent à un pauvre raccourci où Dick et Jane qui comptent des billes sont remplacés par Tatuk et Esteban qui comptent des noix de coco. Parmi les rares manuels qui utilisent des mathématiques indigènes, presque tous sont limités au niveau primaire. Là encore, cette restriction pourrait involontairement suggérer du primitivisme (par exemple que les concepts mathématiques africains seraient enfantins). (2000, p. 20).

L'auteur considère qu'encore trop souvent, les expériences pédagogiques labellisées comme « mathématiques multiculturelles » véhiculent une vision essentialiste et statique des cultures et des identités.

Avec une position épistémologique différente, les travaux de Prediger (2001, 2004) partent du postulat que les mathématiques formelles et/ou académiques sont une culture scientifique et disciplinaire à part entière. Depuis cette perspective, tous les élèves mis en situation d'apprentissage des mathématiques sont confrontés à une situation d'apprentissage interculturel. S'appuyant sur le concept d'« enculturation mathématique » (Bishop, 1988b), Prediger souligne le fait que des situations conflictuelles peuvent naître de la rencontre entre les différents environnements culturels dans lesquels vivent les élèves. Quand les élèves sont confrontés pour la première fois avec la culture mathématique, et qu'on attend d'eux qu'ils entrent dans cette culture, ils ont déjà été socialisés dans une culture quotidienne avec ses propres connaissances, valeurs et manières de penser. Dans une classe de mathématiques, la culture formelle mathématique chevauche toujours la culture de sens commun que les élèves amènent avec eux en classe (Astolfi, Peterfavi & Vérin, 1998 ; Giordan & Vechi, 1987).

Discussion

Les mathématiques occupent une place prépondérante dans la plupart des *curriculum*s scolaires occidentaux ou conçus sur ce modèle. Peut-être plus que tout autre matière scolaire, elles apparaissent comme « un enseignement scientifique transmetteur de connaissances objectives, universelles et fondamentales » (Astolfi, ce volume). Considérées comme un bagage incontournable que tout élève se doit d'acquérir et dont il doit au moins maîtriser les bases à la fin du cursus scolaire obligatoire, les mathématiques dites formelles et/ou académiques représentent l'un des axes disciplinaires

fondamentaux et constitutifs de la culture scolaire aujourd'hui. Mais quel doit être le contenu de cette « culture mathématique » dans le contexte de multiculturalité qui caractérise nos classes aujourd'hui ? Intègre-t-elle des savoirs et des pratiques mathématiques informelles et/ou issues d'autres cultures ? Qu'en est-il dans l'enseignement des mathématiques en Suisse romande ?

À Genève, la Direction générale de l'enseignement primaire (2000) considère les mathématiques comme une culture en soi – avec sa manière de penser, une histoire, un langage et des méthodes particulières – dont l'accession consiste principalement à savoir développer les attitudes exigées par une démarche scientifique. Les mathématiques sont envisagées comme « un lieu privilégié de l'exercice de l'intelligence » (2000, p. 1) dépassant la simple mémorisation et l'acquisition de techniques et d'outils nécessaires à l'insertion de chacun dans la vie sociale et professionnelle.

Tant au niveau des recommandations didactiques (Gagnebin, Guignard & Jaquet, 1998) que des activités pédagogiques (Danalet, Dumas, Studer & Villars-Kneubühler, 1998a/b), c'est principalement dans les chapitres consacrés au nombre et à la numération qu'il y a des éléments de mathématiques informelles et/ou multiculturelles. C'est à partir de la 3^e et la 4^e année qu'il est proposé des activités permettant la comparaison et la compréhension d'autres systèmes de numération et de calculs additifs. Considérées notamment comme une occasion de jeter des ponts entre histoire, géographie et mathématiques (Gagnebin, Guignard & Jaquet, 1998, p. 87), ces activités tirent la majorité de leurs exemples des grandes civilisations historiques (Égypte, Grèce et Rome antiques, Babylone, Mayas) qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à définir les mathématiques formelles. Hormis la Chine, pratiquement aucune référence n'est faite à des mathématiques de cultures non occidentales contemporaines. De manière générale, les techniques et les outils développés par les mathématiques informelles sont rejetés dans notre passé historique et la limite de leur place dans l'école est spécifiée : « Les bouliers, abaques, configurations, parties du corps (doigts) ont été utilisés très largement par nos ancêtres, avec profit. Ils devraient avoir toujours leur place dans l'école, pour autant qu'ils conservent leur statut de modèles ou d'instruments personnels » (Gagnebin, Guignard & Jaquet, 1998, p. 87).

Le programme d'éducation et d'ouverture aux langues à l'école (EOLE) dans les écoles primaires de Suisse romande mis au point par Christiane Perregaux et son équipe (Balsiger & al., 2003) comprend des activités centrées sur des mathématiques de différentes cultures, aussi bien historiques (numérations écrites chinoise, égyptienne, maya et romaine) qu'actuelles (numérations parlées arabe, cantonaise, finnoise, grecque, nahuatl et tamoule). Les activités font appel à des pratiques quotidiennes, telles qu'épeler des numéros de téléphone en allemand et en français (pour découvrir l'inversion dizaine/unité).

Tout comme le programme EOLE ne revient pas à remplacer l'apprentissage de la langue scolaire ou de langues étrangères, mais attire l'attention des élèves sur la diversité des langues, il ne s'agit pas, comme le craignent Rowlands et Carson (2000), de remplacer le *curriculum* par des ethnomathématiques, mais de reconnaître la complémentarité des approches et des objectifs. Ainsi, ces deux approches se rejoignent dans une pédagogie interculturelle qui s'adresse à tous, axée sur ce qui est universel aussi bien que sur la diversité, et qui a dépassé aussi bien la « *Ausländerpädagogik* » (une pédagogie pour les étrangers) qu'une approche trop ethnicisante (Allemann-Ghionda, 2000). Intégrer des approches ethnomathématiques dans l'enseignement scolaire des mathématiques permettrait d'atteindre les objectifs de type conceptuels, d'éveil, de réussite scolaire et d'intervention qu'Astolfi (ce volume) relève pour une éducation scientifique. Mais cette approche soulève la question des valeurs inhérentes aux mathématiques et interroge de manière lancinante la croyance en la neutralité et en l'universalité de la science. Sur ce point, nous rejoignons également Astolfi (dans ce volume) quand il dit que c'est la perception d'une science pure qui est d'ordre idéologique et qu'il vaudrait mieux « renoncer au mythe de la neutralité sociale de l'enseignement des sciences, et restaurer une pluralité des points de vue vis-à-vis de ces savoirs. »

Reste à faire entrer cette pédagogie dans la formation des enseignants. Peu nombreux sont les textes qui fournissent un curriculum bien structuré en ethnomathématiques (p. ex. Bishop, 1988b ; Zaslavsky, 1996), et ceux qui existent, comme par exemple Presmeg (1998), n'échappent pas à certains travers relevés plus haut.

En conclusion, en relation avec le fil conducteur de ce volume proposé par Maulini et Montandon, l'étude des ethnomathématiques nous fournit autant d'éléments sur la variété des formes de l'éducation que sur la forme des variations.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Akkari, A. & Dasen, P. R. (2004). De l'ethnocentrisme de la pédagogie et ses remèdes. In A. Akkari & P. R. Dasen (Éds), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 4-18). Paris : L'Harmattan.
- Allemann-Ghionda, C. (2000). La pluralité, dimensions sous-estimée mais constitutive du curriculum de l'éducation générale. In P. R. Dasen & C. Perregaux (Éds), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (pp. 163-180). Bruxelles : De Boeck Université.
- Alro, H., Skovsmose, O., & Valero, P. (2003). Communication, conflict and mathematics education in the multicultural classroom. Paper presented at CERME3 Congress. Accès : <http://etnomatematica.univalle.edu.co/articulos/Skovsmose1.pdf> [2004, novembre].

- Ascher, M. (1995). Models and maps from the Marshall Islands: a case in ethnomathematics. *Historia Mathematica*, 22(4), 347-370.
- Ascher, M. (1997). Malagasy Sikidy : a case of ethnomathematics. *Historia Mathematica*, 24(4), 376-395.
- Ascher, M. (1998). *Mathématiques d'ailleurs. Nombres, formes et jeux dans les sociétés traditionnelles [traduction de Ethnomathematics: A multicultural view of mathematical ideas. Pacific Grove, CA: Brooks Cole, 1991.]*. Paris : Seuil.
- Ascher, M., & Ascher, R. (1997). *Mathematics of the Incas : Code of the Quipu*. New York : Dover Publications.
- Astolfi, J.-P., Peterfavi, B., & Vérin, A. (1998). *Comment les enfants apprennent les sciences*. Paris : Retz.
- Balsiger, C., Berger, C., Dufour, J., Gremion, L., De Pietro, D. & Zurbriggen, E. (2003). Un monde de chiffres. Quelques systèmes de numération écrits et parlés. In C. Perregaux, C. de Goumoëns, D. Jeannot & J-F. De Pietro (Éds), *Éducation et ouverture aux langues à l'école (eole)*. Volume 2, 3^e année primaire – 6^e année (pp. 233-245). Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Barkely, C. A. (1999). Symmetry patterns of Ute beadwork. *International Study Group on Ethnomathematics*, 13(2), 5-14.
- Barton, B. (1996). Making sense of ethnomathematics: ethnomathematics is making sense. *Educational Studies in Mathematics*, 31, 201-233.
- Begg, A. (2001). Ethnomathematics: Why, and what else? *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik (ZDM, International Reviews on Mathematical Education)*, 33(3), 71-84. Accès : <http://etnomatematica.univalle.edu.co/articulos/Beg1.pdf>
- Bishop, A. J. (1983). Space and geometry. In R. Lesh & M. Landau (Éds), *Acquisition of mathematics concepts and processes* (pp. 175-203). New York : Academic Press.
- Bishop, A. J. (1988a). Mathematical education and its cultural context. *Educational Studies in Mathematics*, 19(2), 179-192.
- Bishop, A. J. (1988b). *Mathematical enculturation : a cultural perspective on mathematics education*. Dordrecht, NL : Kluwer Academic.
- Bonotto, C. (2001). How to connect school mathematics with students' out-of-school knowledge. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik (ZDM, International Reviews on Mathematical Education)*, 33(3), 75-84. Accès : <http://etnomatematica.univalle.edu.co/articulos/Bonotto1.pdf>
- Carraher, D. W., & Schliemann, A. D. (2002). Is everyday mathematics truly relevant to mathematics education. In J. Moshkovich & M. Brenner (Eds), *Everyday and academic mathematics in the classroom. Monographs of the Journal for Research in Mathematics Education* (pp. 131-153). Reston, VA : National Council of Teachers of Mathematics.

- Cole, M., Gay, J., Glick, J. A., & Sharp, D. W. (1971). *The cultural context of learning and thinking: An exploration in experimental anthropology*. New York : Basic Books.
- Contreras, M. (1997). Mathematics and crafts in Andalusia : An anthropological-didactic study. *International Study Group on Ethnomathematics Newsletter*, 13(1), Accès : <http://web.nmsu.edu/~pscott/isgem131.htm>.
- Cottureau-Reiss, P. (1998). Stratégies éducatives et développement cognitif : une approche interculturelle en Nouvelle-Calédonie. *Revue Psychologie et Éducation*, 34, 15-29.
- D'Ambrosio, U. (1985). Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 5, 44-48.
- D'Ambrosio, U. (2001a). General remarks on ethnomathematics. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik (ZDM, International Reviews on Mathematical Education)*, 33(3), 67-69.
- D'Ambrosio, U. (2001b). What is ethnomathematics, and how can it help children in schools? *Teaching Children Mathematics*, 7(6), 308-311. Accès : <http://etnomatematica.univalle.edu.co/articulos/Ambrosio1.pdf>.
- Danalet, C., Dumas, J.-P., Del Notaro, C. & Villars-Kneubühler, F. (1998). *Mathématiques 3^e-4^e année primaire. Livre, Fichier de l'élève & Livre du maître* Neuchâtel : COROME.
- Dasen, P. R. (1993). Schlusswort. Les sciences cognitives : Do they shake hands in the middle? In J. Wassmann & P. R. Dasen (Éds), *Savoirs quotidiens. Les sciences cognitives dans le dialogue interdisciplinaire* (pp. 331-349). Fribourg : Presses de l'Université de Fribourg.
- Dasen, P. R. (2000). Développement humain et éducation informelle. In P. R. Dasen & C. Perregaux (Éds), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (pp. 107-123). Bruxelles : De Boeck (Coll. Raisons éducatives).
- Dasen, P. R. (2004). Éducation informelle et processus d'apprentissage. In A. Akkari & P. R. Dasen (Éds), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 19-47). Paris : L'Harmattan.
- Dasen, P. R., & Perregaux, C. (Éds). (2000). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles: De Boeck (Coll. Raisons éducatives).
- Direction générale de l'enseignement primaire. (2000). Mathématiques. *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire*. Genève : Département de l'instruction publique.
- Eglash, R. (1994). Geometry in Mangbetu design. *Mathematics Teacher*, 91(5), 376-381.
- Eglash, R. (2000). Anthropological perspectives on ethnomathematics. In H. Selin (Ed.), *Mathematics across cultures : The history of Non-Western mathematics* (pp. 13-22). Dordrecht : Kluwer Academic Press.
- Favilli, F. & Tintori, S. (2002). Teaching mathematics to foreign pupils in Italian compulsory schools: Findings from an European project. In

- P. Valero & O. Skovsmose (Eds), *Proceedings of the 3rd International MES Conference* (pp. 1-14). Copenhagen : Centre for Research in Learning Mathematics.
- Favilli, F., César, M., & Oliveras, M. L. (2004). Maths teachers in multicultural classes : findings from a Southern European project. In M. A. Mariotti (Ed.), *Proceedings of the 3rd Conference of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1-10). Bellaria, Italy : Edizioni PLUS. Accès : <http://www.dm.unipi.it/~didattica/CERME3/>
- Fischer, J.-P. (2002). Différences culturelles et variabilité des modalités des acquisitions numériques. In J. Bideaud & H. Lehalle (Éds), *Le développement des activités numériques chez l'enfant*. Paris : Lavoisier.
- Gagnebin, A., Guignard, N. & Jaquet, F. (1998). *Apprentissage et enseignement des mathématiques. Commentaires didactiques pour les moyens d'enseignement pour les degrés 1 à 4 de l'école primaire*. Neuchâtel : COROME.
- Gay, J., & Cole, M. (1967). *The new mathematics and an old culture : a study of learning among the Kpelle of Liberia*. New-York : Holt, Rinehart and Winston.
- Gerdes, P. (1986). How to recognise hidden geometrical thinking : a contribution to the development of anthropological mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 10, 2-17.
- Gerdes, P. (1995a). *Femmes et géométrie en Afrique australe*. Paris : L'Harmattan.
- Gerdes, P. (1995b). *Une tradition géométrique en Afrique : Les dessins sur le sable (3 volumes)*. Paris : L'Harmattan.
- Gerdes, P. (1996). Ethnomathematics and mathematics education. In J. A. Bishop (Ed.), *International handbook of mathematics education* (pp. 909-943). Amsterdam, NL : Kluwer Academic.
- Giordan, A., & Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir*. Neuchâtel : Delachaux.
- Girodet, M.-A. (1996). *L'influence des cultures sur les pratiques quotidiennes de calcul*. Paris : Didier.
- Gladwin, T. (1970). *East is a Big Bird. Navigation and logic on Puluwat Atoll*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Graham, B. (1988). Mathematical education and Aboriginal children. *Educational Studies in Mathematics*, 19(2), 119-136.
- Greenfield, P. (2004). *Weaving generations together*. Santa Fe, NM : SAR Press.
- Ifrah, G. (1985). *Les chiffres ou l'histoire d'une grande invention*. Paris : Laffont.
- Jama Musse, J. (1999). The role of ethnomatematics in mathematics education. Cases from the horn of Africa. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik (ZDM, International Reviews on Mathematical Education)*, 31(2), 92-95. Accès : <http://www.fiz-karlsruhe.de/fiz/publications/zdm/zdm993a2.pdf>

- Kiyosi, Y. (2000). *Une histoire des mathématiques chinoises*. Paris : Belin.
- Knijnik, G. (1997). Popular knowledge and academic knowledge in the Brazilian peasants' struggle for land. *Educational Action Research*, 5(3), 501- 511.
- Knijnik, G. (2002a). Culture and ethnomathematics : the practices of cubagem of wood in the Brazilian landless movement. *Journal of Intercultural Studies*, 23(2), 149-165.
- Knijnik, G. (2002b). Two political facets of mathematics education in the production of social exclusion. In P. Valero & O. Skovsmose (Eds), *Proceedings of the 3rd International MES Conference*. (pp. 1-9). Copenhagen : Centre for Research in Learning Mathematics.
- Lancy, D. F. (1983). *Cross-cultural studies in cognition and mathematics*. New York : Academic Press.
- Millroy, W. L. (1991). An ethnographic study of the mathematical ideas of a group of carpenters. *Learning and Individual Differences*, 3(1), 1-25.
- Morales, L. (1993). Mayan geometry. *International Study Group on Ethnomathematics Newsletter*, 9(1), 1-16. Accès : <http://web.nmsu.edu/~pscott/isgem91.htm>
- Nishimoto, K., & Berken, B. (1998). Symmetry patterns of the Wisconsin Woodland Indians. *International Study Group on Ethnomathematics Newsletter*, 12(1), 6-8.
- Nunes, T., Schliemann, A. S., & Carraher, D. W. (1993). *Street mathematics and school mathematics*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Oliveras, M.-L. (1999). Ethnomathematics and mathematical education. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik (ZDM, International Reviews on Mathematical Education)*, 31(3), 85-91. Accès : <http://www.fiz-karlsruhe.de/fiz/publications/zdm/zdm993a1.pdf>.
- Perry, M. (2000). Explanations of mathematical concepts in Japanese, Chinese and US first- and fifth-grade classrooms. *Cognition and Instruction*, 18, 181-207.
- Powell, A. B. (2002). Ethnomathematics and the challenges of racism in mathematics education. In P. Valero & O. Skovsmose (Ed.), *Proceedings of the 3rd International MES Conference* (pp. 1-15). Copenhagen : Centre for Research in Learning Mathematics.
- Powell, A. B. & Frankenstein, M. (1997). *Ethnomathematics - Challenging eurocentrism in mathematics education*. Albany, NY : State University of New York Press.
- Prediger, S. (2001). Mathematics learning is also intercultural learning. *Intercultural Education*, 12(2), 163-170.
- Prediger, S. (2004). Perspectives interculturelles sur l'apprentissage des mathématiques. *Les Cahiers du Laboratoire de Leibniz*, 104, 1-24. Accès : <http://www-leibniz.imaf.fr/LesCahiers/>
- Presmeg, N. (1998). Ethnomathematics in teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education* (1), 317-339.

- Rampal, A., Ramanujam, R., & Saraswati, L. S. (1998). *Numeracy counts !* Mussoorie, India : National Literacy Resource Centre.
- Rampal, A. (2003a). Counting on everyday mathematics. In T. S. Saraswathi (Ed.), *Cross-cultural perspectives in human development: Theory, research, & applications* (pp. 326-353). New Delhi : Sage India.
- Rampal, A. (2003b). The meaning of numbers : understanding street and folk mathematics. In B. Kothari, V. S. Chang & M. Norton (Eds), *Reading beyond the alphabet innovations in lifelong literacy* (pp. 241-258). New Delhi : Sage Publications.
- Rowlands, S., & Carson, R. (2002). Where would formal, academic mathematics stand in a curriculum informed by ethnomathematics ? A critical review of ethnomathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 50(1), 79-102.
- Rowlands, S., & Carson, R. (2004). Our response to Adam, Alangui and Barton's "A comment on Rowland's & Carson's : Where would formal, academic mathematics stand in a curriculum informed by ethnomatematics? A critical review. *Educational Studies in Mathematics*, 56, 329-342.
- Saxe, G. (1981). Body parts as numerals : A developmental analysis of numeration among remote Oksapmin village populations in Papua New Guinea. *Child Development*, 52, 306-316.
- Saxe, B. G. (1982). Developing forms of arithmetic operations among the Oksapmin of Papua New Guinea. *Developmental Psychology*, 18(4), 583-594.
- Saxe, G. B. (1991). *Culture and cognitive development : Studies in mathematical understanding*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum.
- Saxe, G. (1998). Culture et développement cognitif. In C. Meljic, R. Voyazopoulos & Y. Hatwell (Éds), *Piaget après Piaget : évolution des modèles, richesse des pratiques* (pp. 155-171). Grenoble : Pensée Sauvage.
- Saxe, B. G. (1999). Cognition, development, and cultural practices. In E. Turiel (Ed.), *Development and cultural change: reciprocal processes* (pp. 19-36). San Francisco : Jossey-Bass.
- Saxe, G. (2001). Diversité culturelle et éducation. In N. Bottani (Éd.), *Constructivismes : usages et perspectives en éducation* (pp. 169-187). Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).
- Saxe, G., & Esmonde, I. (in press). Studying cognition in flux. A historical treatment of «Fu» in the shifting structure of Oksapmin mathematics. *Mind, Culture and Activity*.
- Schliemann, A. D., & Acioly, N. M. (1989). Mathematical knowledge developed at work : the contribution of practice versus the contribution of schooling. *Cognition and Instruction*, 6(5), 185-221.
- Scribner, S. (1979). Modes of thinking and ways of speaking : culture and logic reconsidered. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 223-243). Norwood, NJ : Ablex.

- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W., & Poortinga, Y. H. (1999). *Human behavior in global perspective : An introduction to cross-cultural psychology. Revised second edition*. Boston : Allyn & Bacon.
- Selin, H. (Ed.) (2000). *Mathematics across cultures: the history of non-western mathematics*. Dordrecht : Kluwer Academic.
- Sesiano, J. (1999). *Une introduction à l'histoire de l'algèbre*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Stevenson, H. W. & Stigler, J. W. (1992). *The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*. New York : Summit Books.
- Strutchens, M. (1995), Multicultural mathematics : A more inclusive mathematics. Accès : <http://www.ericdigests.org/1996-1/more.htm>
- Vergani, T. (1983). *Analyse numérique des idéogrammes tshokwe de l'Angola: expressions symboliques du nombre dans une culture traditionnelle africaine*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(2-3), 133-170.
- Vinette, F. (1986). In search of mesoamerican geometry. In M. P. Closs (Ed.), *Native American mathematics* (pp. 387-407). Austin, TX : University of Texas Press.
- Vithal, R., & Skovsmose, O. (1997). The end of innocence : a critique of ethnomathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 34(2), 131-157.
- Wassmann, J., & Dasen, P. R. (1994). Yupno number system and counting. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25, 78-94.
- Zaslavsky, C. (1979/1995). *Africa counts : number and pattern in African culture*. Boston : Prindle Weber & Schmidt. Traduction : *L'Afrique compte ! Nombres, formes et démarches dans la culture africaine*. Argenteuil : Éditions du Choix.
- Zaslavsky, C. (1991). World cultures in the mathematics class. *For the Learning of Mathematics*, 11(2), 32-36. Accès en octobre. 2004 : <http://www.enc.org/topics/equity/articles/document.shtm?input=ACQ-111364-1364>
- Zaslavsky, C. (1996). *The multicultural math classroom : bringing in the world*. Portsmouth : Heinemann.

Problèmes scientifiques et pratiques de formation

Jean-Pierre Astolfi
Université de Rouen

L'éducation scientifique vise une diversité d'objectifs, qui se situent sur des plans différents et ne s'articulent pas entre eux de manière évidente. Sous réserve d'inventaire plus précis, nous retiendrons les suivants.

- Les *objectifs de type conceptuel* correspondent à ce qu'on peut appeler une formation scientifique générale. Celle-ci vise à construire des « grilles de lecture » du réel, lesquelles viennent généralement en rupture avec l'expérience quotidienne et le sens commun. Il s'agit ici de « discipliniser » l'esprit des élèves, grâce à leur appropriation de concepts et de modèles, qui renouvellent les représentations de la matière, du vivant et des objets techniques, et par là, les systèmes d'explication du monde.
- Les *objectifs d'éveil* correspondent, eux, au développement d'une attitude scientifique (étonnement, curiosité, autonomie, coopération...), qui trouve un point d'application privilégié dans l'enseignement scientifique, mais dont la portée formative est beaucoup plus large. Les pratiques expérimentales jouent ici un rôle particulier, par exemple en faisant éprouver la « résistance du réel », avec ce qu'elles supposent de patience, de prudence, de multiplication des essais avant de se prononcer, etc. À cette famille, on rattachera la maîtrise des modalités diverses du raisonnement (analyse, comparaison, pensée hypothético-déductive, induction, analogie, modélisation...).
- Les objectifs de *réussite scolaire* méritent une mention particulière, car la pratique scientifique suppose une diversité d'interactions dialectiques entre le monde des observables, celui des actions et celui de la pensée. Nombre de disciplines scolaires peuvent être qualifiées de « disciplines de papier », parce qu'elles proposent des exercices faussement concrets,

qui sont en fait des théories matérialisées, et mobilisent sans qu'on s'en rende bien compte l'abstraction réfléchissante dont parlait Piaget. Au contraire, les sciences jouent davantage sur l'abstraction simple, notamment à l'école primaire, en faisant vivre aux élèves l'expérience d'une assomption de l'exemple à la « loi » ou au « modèle ». Elles évoluent ainsi dans une « zone proximale » *a priori* plus favorable, notamment pour les élèves en difficulté. Cette entrée dans la réussite par les sciences paraît trop peu exploitée, alors que le prestige social de la science actuelle est un facteur important de mobilisation cognitive.

- Les *objectifs d'intervention*, enfin, visent à installer de manière plus normative, certains comportements individuels et sociaux jugés désirables par la société, qui donne mission à l'école de les développer. Là prennent sens toutes les *éducations à développées* ces dernières années dans le curriculum (à la nutrition, à la sexualité, à la santé, à l'environnement, etc.). Cette perspective est sans aucun doute légitime, mais la question est de savoir si la mission en incombe vraiment de façon exclusive aux enseignants scientifiques. Car cette formation est porteuse d'une finalité éthique, pétrie de valeurs, qu'il est discutable de faire passer sous couvert de science, sinon par un processus idéologique. Recouvrir ces finalités sous le masque de la science, c'est involontairement (et imprudemment) prendre le risque de légitimer à rebours d'autres entreprises, de type sectaire par exemple.

Les différents modèles de formation scientifique – explicites ou implicites – peuvent s'analyser à travers le mode d'articulation de ces différents types d'objectifs, y compris à travers la négation de certains d'entre eux. Il en résulte différentes conceptions de l'enseignement scientifique, lequel peut être vu comme une discipline fermée sur ses contenus spécifiques, ou bien ouverte aux aspects formatifs du savoir (un enseignement scientifique qui favorise le développement cognitif des élèves), à ses aspects pratiques (un enseignement scientifique qui se soucie de ses applications techniques et industrielles), à ses aspects sociaux (un enseignement scientifique qui fait levier sur le prestige des sciences), à ses aspects civiques et citoyens (un enseignement scientifique qui ouvre sur le modèle civique et écologique de nos sociétés).

LES ENJEUX DE LA « FORME SCOLAIRE » EN DIDACTIQUE DES SCIENCES

Le plus souvent, cette articulation reste un point aveugle du système, même quand il conduit à des contradictions internes. Ainsi, lorsque les enseignants scientifiques sont chargés des *éducations à déjà évoquées*, ils sont placés par la société dans une *posture prescriptive*, puisqu'il est attendu d'eux

qu'ils fassent partager aux jeunes générations des choix personnels et sociaux qui paraissent socialement désirables. Certes, la prescription n'est pas l'injonction, puisqu'on attend plutôt d'eux qu'ils emportent la conviction et l'adhésion par le débat et le dialogue, mais il n'empêche : cette demande sociale vient en rupture avec la *posture critique* réclamée par la méthode expérimentale, et assumée dans les autres moments de l'enseignement. François Audigier (1995) avait montré, de façon comparable, le « grand écart » du professeur d'histoire, dont la méthode historique le conduit à une analyse critique des sources documentaires qu'il examine et interprète, alors qu'il est chargé dans le même temps de proposer aux élèves des repères symboliques, des images identitaires, des événements survalorisés, parce que constitutifs d'un sentiment national à faire partager.

Ce grand écart, souvent inconscient, a le mérite de « sauver les apparences » en occultant les contradictions. Il permet notamment de préserver le fonctionnement de la *forme scolaire* héritée de l'histoire de l'éducation depuis la fin du XVII^e siècle (Vincent, 1980 ; Vincent, Lahire & Thin, 1994). Pourtant, celle-ci fonctionne sur l'ambivalence d'un effet positif d'exposition obligée, combiné à un effet négatif de réification larvée.

- *Exposition obligée*, car la forme scolaire rompt avec les apprentissages expérientiels de la vie familiale, sociale et professionnelle (compagnonnage), qui s'effectuent par *voir-faire et oui-dire*, c'est-à-dire plutôt « par corps » que par cœur. L'école échappe ainsi à l'aléatoire d'apprentissages incidents, en garantissant une programmation curriculaire à laquelle ne peuvent échapper les élèves, ce qui renforce les atouts du système didactique.
- Mais *réification larvée*, car la contrepartie négative de cette exposition obligée est l'autonomisation des moments d'apprentissages par rapport à la « vraie vie », la constitution d'un univers séparé de l'enfance, et du coup le dessaisissement didactique de l'ensemble du corps social au profit de l'institution scolaire. Ce qui se gagne en efficience risque donc constamment de se perdre en signification, puisque l'apprentissage, qui était immanent à des pratiques sociales contextualisées, mute en « grammaires formelles » des savoirs :

Les éducateurs mettent fin au flou qui caractérisait les apprentissages non institutionnels, non systématiques, non formalisés, caractéristiques des formes sociales orales, mettant en scène des personnes qui faisaient corps avec leur savoir. En gelant les contextes, ils stabilisent le sens des énoncés produits, qui peuvent n'être même pas énoncés mais simplement désignés » (Vincent & al., 1994).

La « forme scolaire » réifie ainsi les savoirs de l'école par rapport aux savoirs sociaux, prenant le risque de fonctionner comme une *configuration cristallisée* (Alter, 2000). Prenant son autonomie, elle se développe suivant une logique indépendante de celle qui l'a fondée. Selon la formule d'André

Chervel (1988), l'école crée ainsi de l'enseignable, sous forme de gammes d'exercices, de problèmes, d'activités, de contrôles évaluatifs standardisés... C'est au fond la problématique de la transposition didactique. Yves Chevallard et Marie-Alberte Johsua (1982) ont ainsi montré que l'introduction du concept de distance dans les mathématiques scolaires vient en rupture avec sa fonction opératoire dans les mathématiques savantes. Une substitution d'objet s'instaure par rapport au concept introduit par Fréchet en 1906 pour les espaces complexes, et dès lors, la notion de distance n'est plus qu'un prétexte pour renouveler, en 1971, la gamme des problèmes de géométrie soumis aux élèves de quatrième du collège. « Sa création venait de lui échapper », précisent les auteurs. Autrement dit, si la définition de la distance est passée dans les programmes, le concept en demeure absent : reste seulement le « texte du savoir ».

D'une façon convergente, Jean-François Halté montre que la référence au schéma de Jakobson, introduite dans les programmes de français en 1970, fonctionne d'abord comme une révérence. Elle justifie le changement de configuration de l'enseignement de la langue, qui remplace la communion avec les œuvres par une diversification des formes de la communication. Le célèbre schéma passe alors de la marge au centre (Halté, 1983, 1992 ; Vanoye, 1983). À la marge, il permettait à Jakobson de justifier l'heuristique de la « fonction poétique », centrée sur la forme du message, comme étant le ressort même de l'évolution vivante de la langue, de l'évolution sémantique des mots et de la création néologique. Lorsque l'école l'installe au centre de la rénovation de l'enseignement du français, il n'en reste qu'un simple schéma taxonomique en « qui-quoi-quand-où-combien-à qui », justifiant les innombrables exercices sur les types de textes. La substitution d'objet est là aussi manifeste.

LE STATUT DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE

Cela pose la question du statut de la transposition didactique. Décrit-elle le processus standard d'établissement de la forme scolaire, lorsque celle-ci incorpore aux contenus d'enseignement des éléments de savoirs experts, ou bien définit-elle les contraintes obligées du système didactique ? Caractérise-t-elle le probable ou le souhaitable ? Relève-t-elle d'une didactique descriptive ou d'une didactique normative ? La question se pose d'autant plus que Chevallard, tout en reconnaissant sa dette envers le sociologue Michel Verret (1975) auquel il emprunte le concept, lui fait subir un étrange retournement, bien décrit par André Terrisse et Yvon Léziart (1997).

Pour Verret en effet, la transposition résulte de la nature bureaucratique de l'école. Son analyse est un moment de la charge qu'il sonne contre l'université, lorsqu'il étudie les déterminations du temps scolaire chez les étudiants de première année en sciences humaines. Dans la lignée de

Bourdieu et Althusser, les savoirs scolaires sont pour lui soigneusement sélectionnés par l'école, puis transformés, dénaturés, et dépouillés de tout ce qui pourrait les rattacher à leurs conditions réelles de production. Ce sont « les étudiants issus des classes supérieures qui effectuent les plus grands écarts à la règle scolaire, alors que ceux issus des classes inférieures sont dans l'urgence temporelle du travail scolaire », par défaut d'héritage culturel. Verret plaide alors pour un retour à la « vérité » de la science par un décapage de l'idéologie dominante. C'est ainsi qu'il faut comprendre les termes fétiches repris par Chevallard : *désyncrétisation, dépersonnalisation, programmabilité, publicité et contrôle social* des apprentissages.

Mais Chevallard transforme cette entreprise de *critique radicale* (si ce n'est révolutionnaire, vu l'époque) en une entreprise qui, assez curieusement, entend *légitimer* l'isolement des savoirs scolaires par rapport aux savoirs savants. Le schéma explicatif de Verret, qui *dénonçait* l'école comme un instrument de reproduction et de stratification sociales, se trouve positivement réutilisé pour *justifier* le fonctionnement du système didactique et l'artificialité des processus scolaires d'apprentissage. Terrisse et Léziart ont d'ailleurs montré que Verret ignorait tout des importants développements didactiques bâtis à partir de sa thèse de sociologie...

Il convient dès lors, sans doute, de remettre en perspective les apports de la théorie de la transposition didactique, afin d'en conserver les bénéfices indéniables tout en limitant ses dérives. Car si cette forme traduit bien le fonctionnement dominant du système didactique, son usage non raisonné prend le risque d'une réification des contenus. Elle décrit, certes, les tendances lourdes de l'institution, qu'il vaut mieux connaître si l'on entend les contrôler. Elle montre l'importance de l'« apprêt didactique » qui fournit son acceptabilité au « texte du savoir », mais on peut discuter du fait qu'elle établisse de ce fait des règles prescriptives, du moins pour l'enseignement des sciences. Mais avec son approche anthropologique, on peut penser que Chevallard (1997), fait évoluer la transposition didactique dans le sens d'une « nouvelle épistémologie scolaire ».

L'enseignement scientifique ne saurait se ramener à un enseignement des résultats de la science, ni les énoncés scientifiques à un seul « texte du savoir ». Si pour le chercheur, l'énoncé renvoie à des pratiques qui lui sont familières, il n'en va pas de même pour l'élève, qui risque d'apprendre des formules plutôt que de participer à une élaboration. Ce sont donc les *pratiques de la science* et le mode d'établissement des énoncés qui en résultent qu'il s'agit de transposer. D'où l'intérêt de la notion de « pratique sociale de référence », introduite par Jean-Louis Martinand (1986, 2001), en parallèle avec celle de transposition didactique. Se trouvent ainsi posés les enjeux d'une *déscolarisation positive* de l'enseignement scientifique, quand le succès du concept de transposition risque de l'enfermer dans les normes contraignantes de la « forme scolaire ».

Nous nous proposons d'examiner sur trois plans comment la réintroduction d'éléments non formels peut permettre de revivifier l'enseignement scientifique.

LA SCIENCE COMME « SCIENCE HUMAINE »

L'enseignement des sciences se présente volontiers comme diffusant des connaissances objectives, universelles et fondamentales, en se démarquant d'autres disciplines, comme le français ou l'histoire, reconnues porteuses de « contaminations idéologiques ». Or, les professeurs de sciences véhiculent inévitablement dans leurs cours une certaine vision du monde, qui mobilise les personnes et les groupes, qui légitime certaines pratiques, en masquant généralement les critères utilisés. Les choix effectués sont repérables, par exemple, à travers la structure des manuels scolaires (Fourez, 1985). Certains s'en tiennent aux questions strictement académiques, quand d'autres sont sensibles aux applications pratiques des sciences, et d'autres encore évoquent les enjeux de société qui les traversent. Si les premiers paraissent plus objectifs, leur apparente neutralité n'est pas si innocente. En ignorant les débats économiques, socio-politiques ou écologiques qui agitent le milieu, ils ne sont pas plus dépourvus que les autres de certains partis pris. Ils mettent par exemple l'accent sur une présentation standardisée des « faits », ils donnent une certaine image de la science en privilégiant le quantitatif et la formalisation mathématique. Ils véhiculent souvent ainsi, de façon inconsciente, une épistémologie positiviste, une idéologie du progrès, une conception linéaire et événementielle de l'histoire des sciences (quand ils y font allusion). Bref, tout un curriculum caché est en place de façon silencieuse.

La science est une construction humaine et sociale, une « œuvre » dirait Chevallard, et il est dommageable que les conditions de cette production soient absentes de l'enseignement, si ce n'est dans certaines sections littéraires où l'on pense ainsi circonvier ceux qui sont allergiques à la physique ou à la biologie. Certaines recherches ont pourtant montré qu'il est possible de sensibiliser les élèves aux contextes d'émergence (sociaux, économiques, historiques ou épistémologiques) des productions scientifiques. Ainsi, cette classe de lycée qui est invitée à « corriger Lavoisier » en fonction de l'état actuel des connaissances de chimie, et à retraduire ses écrits selon le vocabulaire d'aujourd'hui. Car celui-ci ne distinguait pas encore d'une façon claire et stabilisée les notions de corps simple et d'élément. En découvrant sous la plume d'un savant certaines de leurs formulations fautives, c'est le statut de leurs propres erreurs (confusion entre oxygène et dioxygène par exemple) qui se trouve modifié (Astolfi & Peterfalvi, 1997). Un autre exemple peut être fourni par l'étude d'un texte de Thomas Edison qui met à mal l'image désintéressée du chercheur, et témoigne d'abord de

considérations très mercantiles dans son entreprise de fabrication des lampes à incandescence (Fillon, 1991). Enfin, une analyse de la controverse entre Pasteur et Pouchet sur la génération spontanée des microbes fait apparaître que si Pouchet a eu tort sur ce point, il n'en était pas moins un savant remarquable, et que sa déontologie de recherche était souvent supérieure à celle de Pasteur (Cantor, 1994). Il ne s'agit pas là d'introduire un relativisme sociologique qui ferait de la science une activité sociale comme les autres, mais de montrer comment elle parvient à objectiver les phénomènes à partir de données entachées de subjectivité. Le rapport épistémologique à la vérité et à l'erreur s'en trouve modifié aux yeux des élèves, renvoyant à ce que disait Popper : « La science ne prouve pas, elle éprouve » (1959/1973).

D'une façon plus large, l'enseignement scientifique fait trop souvent l'impasse sur la dimension axiologique qui s'y trouve impliquée. Pourtant, c'est plutôt la perception d'une science pure qui est d'ordre idéologique, et il faut donc appeler, avec Gérard Fourez (1985), au développement d'une « éthique de l'enseignement des sciences ». Il explique qu'il serait inadéquat de reprocher aux professeurs la présence d'éléments idéologiques dans leurs pratiques pédagogiques et scientifiques, car celle-ci est normale. Il les appelle plutôt à assumer explicitement les valeurs auxquelles ils se réfèrent, le problème étant qu'ils les ignorent, et qu'ils ont ainsi tendance par conséquent à véhiculer des positions dont ils mésestiment la portée. Mieux vaudrait renoncer au mythe de la neutralité sociale des sciences, restaurer une pluralité des points de vue vis-à-vis de ses savoirs, et favoriser les débats sur leurs enjeux.

APPRENDRE À RÉSOUDRE DES PROBLÈMES... OU À LES POSER ?

Une déscolarisation positive de l'enseignement des sciences conduit également à repenser la question du problème scientifique. Il faut revenir ici à Gaston Bachelard (1938), qui disait :

Avant tout il faut savoir poser des problèmes. Et quoi qu'on dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit.

À quoi fait écho Georges Canguilhem (1955), quand il affirme que « les questions authentiquement importantes sont des questions mal posées » et qu'« une question ne paraît jamais bien posée qu'au moment où elle reçoit sa solution, c'est-à-dire où elle s'évanouit comme question, à moins de réduire toute question au type des problèmes scolaires ».

Les recherches de Christian Orange (2001) s'efforcent par exemple de donner corps, dans le cadre didactique, à cette épistémologie pour laquelle la science n'est pas un *temple*, mais un *chantier*. Il propose ainsi, sans en nier l'intérêt, de dépasser le travail sur les conceptions alternatives des élèves, afin de travailler avec eux ce qu'il nomme la construction des problèmes. Le tableau suivant permet de distinguer, sans les opposer, les deux perspectives.

Perspective du travail sur les conceptions alternatives	Perspective du travail sur la construction de problèmes
<i>Faire passer d'une conception C1 à une conception C2</i>	<i>Faire passer d'une opinion O à un savoir scientifique S</i>
<i>Faire prendre conscience de ses conceptions et de leurs limites</i>	<i>Faire chercher les raisons qui se cachent derrière nos idées</i>

Dans la première, les conceptions C1 et C2 sont de même nature, C2 étant simplement plus proche des savoirs actuels que C1. La question essentielle est alors de savoir qui a raison, et le moyen privilégié pour trancher les alternatives est celle du conflit socio-cognitif. La perspective est ici plutôt psychologique, dans la mesure où le savoir « vrai » est caché quelque part (et que les élèves le savent), et où il s'agit de s'appuyer sur les oppositions entre points de vue pour faire triompher la meilleure conception possible.

Dans la seconde perspective, l'opinion O n'est pas de même nature que le savoir S. La question essentielle n'est alors plus de savoir qui a raison mais de comprendre les raisons des points de vue en présence. Il s'agit davantage de remonter vers l'amont que de filer vers l'aval. La perspective est cette fois plus épistémologique, puisqu'il s'agit de chercher les justifications de ses idées, d'identifier le référent empirique sur lequel on s'appuie, de repérer le système des contraintes à respecter.

Passer ainsi des idées aux raisons, explique Orange, c'est passer d'une logique de communication à une logique de validation. C'est, en termes kantien, quitter le champ de l'*assertorique* (du latin : *asserere*, affirmer) pour affirmer un énoncé possible pour celui de l'*apodictique* (du grec : *apodeiknunai*, démontrer) pour introduire un énoncé nécessaire. C'est là un champ de recherche en développement qu'il serait hors de propos d'illustrer longuement, mais dont on comprend qu'il essaie et teste des dispositifs pour s'écarter du formalisme scolaire, pour faire fonctionner la classe comme un lieu de controverses plutôt que de débats. La forme des échanges didactiques se rapproche alors sensiblement de celle qui mobilise l'activité des chercheurs, lorsqu'ils tentent de sortir d'un paradigme dominant.

Cette perspective fait écho à celle qui tente de s'affranchir des pratiques dominantes de l'expérimentation scientifique (Galiana, 1999), lesquelles, loin d'éviter le dogmatisme, le redoublent. En effet, non seulement elles imposent *de facto* le texte du savoir, mais elles entretiennent aussi l'illusion de son établissement grâce aux expériences scolaires. Lorsque celles-ci sont illustratives d'une notion, c'est le savoir à enseigner qui commande les expériences mobilisées, à l'opposé de ce qu'exigerait une authentique démarche investigatrice. Du coup, prévaut souvent une forme de raisonnement qui fonctionne comme un *syllogisme inversé*, dans lequel la majeure et la mineure échangent leurs places respectives (Bomchil & Darley, 1998). Pour le professeur, « Je vois que » fonctionne en effet comme la mineure d'un raisonnement dont la majeure est pour lui le savoir visé (« Je sais que »). Mais à l'occasion de la mise en scène didactique, « Je vois que » devient la majeure du raisonnement, et l'expérience soigneusement choisie prend la place d'un argument-clé qui donne le sentiment de la preuve. Un tel procédé remplace simplement une « induction molle », qui ne prouve rien, par une « déduction dure » qui ne prouve pas davantage, mais en donne l'illusion... Cette inversion logique, aussi discutable qu'elle soit, remplit pourtant sa fonction dans la forme scolaire, dès lors qu'elle permet de combiner pragmatiquement et économiquement des contraintes multiples, dont celle du temps n'est pas la moindre. C'est une pratique syncrétique, où l'expérience fonctionne comme un procédé de présentation des savoirs, en même temps qu'elle est censée entraîner à la démarche scientifique, sans avoir à trancher aucune priorité.

Pourtant, Maryline Coquidé (2000) montre les risques d'un tel amalgame, et décrit trois registres contrastés de l'expérimental, chacun ayant sa logique épistémologique particulière et son mode d'intervention didactique spécifique. Elle distingue ainsi :

- un *registre de familiarisation pratique (expériences-actions)*, où l'objectif est de favoriser la rencontre des élèves avec des objets, des phénomènes, des techniques qu'ils ont à apprivoiser. C'est pour eux l'occasion de développer une forme scientifique de questionnement tout en enrichissant leur référent empirique, sans nécessairement aboutir à des pseudo-conclusions prématurées en termes de savoirs formalisés ;
- un *registre d'investigation empirique (expériences-objets)*, qui met en œuvre une démarche d'investigation effective, avec ses alternatives et ses tâtonnements. C'est l'occasion de favoriser des confrontations multiples entre hypothèses et données empiriques, et d'introduire de la rigueur dans les interprétations possibles, souvent ouvertes ;
- un *registre d'élaboration théorique (expériences-outils)*, qui participe à la construction de concepts et à l'élaboration de modèles scientifiques, et qui sollicite différents allers-retours entre le registre empirique et la conceptualisation.

Chacun de ces trois registres peut être référé à un mode particulier de commande des séquences : les *expériences-actions* étant pilotées par la situation, les *expériences-objets* par la méthode, et les *expériences-outils* par le savoir (Astolfi, 1991). Sélectionner le mode de pilotage le mieux adapté à chaque séquence didactique est une façon d'échapper à une forme scolaire réifiée, où le rapport à l'expérimental n'est pas clarifié, et où la « méthode scientifique » se présente comme rhétorique plutôt qu'elle ne fonctionne comme raisonnement valide.

Les travaux actuels de Michel Fabre (2005) permettent de mieux comprendre ce qui est en jeu, aussi bien à travers la question de la construction de problèmes qu'à travers celle du statut de l'expérimental. C'est le fait que de nombreux enseignants, qui s'efforcent sincèrement d'évoluer vers le « processus apprendre » (Houssaye, 1988), mettent en place des activités où la participation des élèves à l'élaboration du savoir est effective, mais sans mobiliser l'épistémologie adéquate à ce projet constructiviste. Ils restent prisonniers d'une image traditionnelle du savoir, comme un texte qui énonce des vérités, et se décline en propositions indépendantes, déconnectées de leur contexte problématique. D'où un conflit entre la visée pédagogique et la réalité « propositionnelle » (Astolfi, 1992) du savoir scolaire, qui bloque le processus de changement initié. Malgré des investissements compensatoires en termes relationnels ou dialogiques, le savoir reste alors un produit tout élaboré à transmettre, un message à faire passer. La forme scolaire dominante dans l'enseignement des sciences, même lorsqu'il est expérimental, induit ainsi une épistémologie positiviste de fait, alors même que les acteurs pensent sincèrement initier les élèves à des démarches scientifiquement valides. Autrement dit, un *constructivisme psychologique* n'est généralement pas synonyme de *constructivisme épistémologique* (Astolfi, 2000).

QUESTIONS VIVES ET SAVOIRS « CHAUDS »

Nous évoquions jusqu'ici l'enseignement de savoirs académiques stabilisés, pour lesquels un accord existe entre les chercheurs, et pour lesquels nous examinons les conditions d'une appropriation scolaire opératoire. La question se redouble lorsqu'il s'agit d'enseigner des savoirs qu'on peut appeler « chauds », comme en montre par exemple l'enseignement des biotechnologies. Les programmes de cette discipline traitent par exemple du clonage, de l'effet de serre, de l'énergie nucléaire, ou encore de l'ESB, sujets pour lesquels il est difficile de limiter l'enseignement à sa dimension cognitive, puisque interviennent également la perception et l'évaluation des enjeux, comme des risques potentiels de telles applications.

Laurence Simonneaux (2002) explique que ces savoirs « chauds » suscitent des questions « vives », et même, explique-t-elle, triplement vives :

- *scientifiquement vives*, puisqu'il n'existe pas de consensus à leur égard au sein de la communauté des chercheurs, mais au contraire des controverses jusque chez les experts ;
- *socialement vives* aussi, puisqu'elles sont prégnantes dans l'environnement médiatique, et font donc l'objet d'un débat sociétal auquel l'école ne peut échapper ;
- *didactiquement vives* enfin, puisque que les enseignants se sentent souvent démunis pour les aborder, faute d'une formation suffisante. Aussi parce que cela bouscule leur position magistrale et leur modèle pédagogique de référence.

L'enseignement des biotechnologies est ainsi amené à mobiliser des notions issues des sciences humaines (sociologie, économie, politique, droit, etc.) pour prendre en compte les aspects affectifs – voire émotifs – de ses contenus, pour intégrer les positions politiques et les comportements éthiques des élèves comme des enseignants. Car ce ne sont pas seulement des savoirs rationnels qui sont en jeu ici, mais bien un « système de représentations-connaissances » plus ou moins latent (Beitone & Legardez, 1995). Ce système peut être décrit comme un agrégat hétérogène, mais pourtant stable, d'informations souvent issues de la vulgarisation scientifique, de résidus d'apprentissages antérieurs, d'opinions, croyances et attitudes mentales, etc. On sait que dans de tels domaines, l'appropriation de connaissances modifie peu les opinions, et que celles-ci dépendent assez largement des applications, des contextes, du type d'êtres vivants « manipulés », ou encore des buts poursuivis. Ainsi, les applications médicales des biotechnologies sont généralement mieux acceptées que leurs applications vétérinaires, les applications agro-alimentaires restant les plus problématiques.

L'enjeu didactique dépasse ici de deux façons la simple maîtrise de savoirs académiques. D'abord, parce qu'au-delà d'un accord sur des connaissances stables indispensables, les désaccords sont légitimes en termes de positions ou de décisions controversées. Il ne s'agit pas, comme pour la prise en compte des conceptions alternatives, de prendre appui sur des idées divergentes des élèves en vue de les réduire, pour institutionnaliser un savoir préformé. Jusqu'au terme de l'enseignement, la diversité des points de vue doit être respectée. Mieux : un des buts de cet enseignement est d'entraîner chacun à enrichir la construction de son propre point de vue. L'objectif, et c'est le deuxième aspect des choses, est de former des personnes capables de prendre une part active aux débats, et d'apprendre à argumenter rigoureusement à leur sujet.

La stratégie principale correspondant à cet objectif est celle des « situations-débats », ou mieux des « situations à débattre ». Celles-ci appartiennent à la famille des situations-problèmes, définies par la didactique des mathématiques, puisque la dévolution et les variables didactiques y jouent

un rôle essentiel. Mais leur particularité, répétons-le, n'est pas d'enrôler les élèves en vue de « faire avancer sous le masque » un savoir institutionnalisé (Brousseau, 1986) mais de les pousser, sur des questions ouvertes, à éviter les réponses toutes prêtes et à dépasser l'argumentation molle de type conversationnel. Travailler leur propre point de vue à partir des échanges peut les conduire à modifier leur position, mais par le jeu que Bernard Rey (1998) a appelé « égalité argumentative ». Car s'ils se rendent à un argument employé par l'interlocuteur, ce n'est pas en se soumettant à lui, mais d'abord à leur raison à eux, qui l'intègre après en avoir reconnu la valeur. L'égalité argumentative institue un rapport pacifié à autrui, d'où sont exclus les arguments d'autorité et les rapports de force, puisqu'il n'y aura ni gagnants ni perdants. Et c'est en vivant l'égalité et la liberté de penser, dans la recherche en commun de la preuve et dans le plaisir à partager ses trouvailles, que se construit la socialisation.

Bernard Rey précise encore quelques conditions que l'école doit respecter pour promouvoir une telle égalité argumentative :

- éviter de faire apprendre des faits ou des résultats, sans en montrer les justifications, sans faire apparaître comment ils ont été établis ;
- valoriser systématiquement les attitudes de recherche, les tentatives pour rendre intelligible le monde dans tous ses aspects ;
- du point de vue de l'enseignant, éviter de se faire respecter comme représentant de l'institution, ni même comme expert, mais plutôt se faire apprécier par son opiniâtreté à comprendre, par un effort permanent pour construire du sens ;
- se dérober éventuellement aux affrontements auxquels les élèves (notamment les adolescents) voudraient l'entraîner pour savoir qui sera le plus fort, le plus tenace, le plus malin...

Le but des situations-débats est de travailler collectivement la complexité d'une question porteuse de répercussions sociales (économiques, éthiques ou écologiques...), de favoriser l'identification des critères et des informations qui étayent les prises de position en présence (la sienne et celles des autres). Leur élaboration suppose une sélection soigneuse du problème initial, combinée avec une gestion précise du déroulement. Il s'agit donc de scénarios relevant de l'ingénierie didactique.

La forme du débat peut être variée : jeux de rôles, débats traditionnels, discussions par petits groupes, simulation d'une conférence de citoyens¹,

1. Les élèves sont alors répartis en « groupes d'experts », chacun travaillant sur un seul aspect de la question, alors qu'un groupe joue le rôle des citoyens « candides ». Les candides, aidés par l'enseignant, préparent des questions et identifient les valeurs sur lesquelles peuvent reposer les points de vue. Ils questionnent les experts après leurs exposés : où ont-ils trouvé leurs informations, quelle est leur pertinence... ? À l'issue de la conférence, les candides doivent rédiger une recommandation publique, et les experts des rapports.

etc. Mais quelle qu'en soit la forme, le cadre de fonctionnement dont l'enseignant est le garant, suppose un problème précis, qui fixe et explicite des règles du jeu exigeantes, tant il est vrai que le simple dialogue pédagogique est notoirement insuffisant en la matière. Le critère du succès est l'émergence d'une connaissance nouvelle, développée grâce à une parole autonome et informée, venant en rupture avec les représentations sociales dont les élèves étaient porteurs. Dans tous les cas, l'après débat représente une étape essentielle, par la mise en évidence *a posteriori* des modes de raisonnement développés, donc par une réflexion métacognitive, mais aussi « méta-affective ». Le travail argumentatif est ainsi un véritable produit d'apprentissage, et non un simple procédé stratégique.

De telles modalités d'enseignement, plus encore que le travail par construction de problème précédemment évoqué, viennent en rupture avec la forme scolaire. Les enseignants se trouvent en conflit identitaire avec leur formation initiale, quand la classe doit renoncer au confort du « métier d'élève ». Les contenus d'enseignement se trouvent réinsérés dans l'ensemble complexe des questions conceptuelles et sociales, mais sans renoncement à la programmabilité didactique.

ÉLÉMENTATION OU ABRÉVIATION ?

Nous pensons avoir montré, à partir de différentes orientations récentes des recherches en didactique des sciences, que l'ouverture de la forme scolaire est indispensable à la maîtrise de savoirs scientifiques, dont le « tranchant conceptuel » soit véritablement opératoire (construire les problèmes), dont les enjeux éthiques puissent être appréciés (sciences et valeurs de l'éducation) et dont l'usage argumenté favorise les expressions et les décisions individuelles et sociétales (expertise scientifique et citoyenneté).

Nous avons décrit ailleurs un ensemble de pratiques didactiques à développer pour éviter la dogmatisation de l'enseignement scientifique, et permettre aux élèves de le comprendre comme une véritable culture (Astolfi, 2000). Cette déscolarisation positive renvoie à l'opposition entre abréviation et élémentation, qui court depuis la Révolution française et que Claude Lelièvre (1996) a remise en honneur. C'est elle qui se trouve en jeu dans la question du « socle commun de connaissances », proposé par le rapport Thélot (2004), comme d'autres avaient parlé de « kit de survie » (rapport Fauroux, 1996), et plus anciennement de « smic de connaissances ». À la vérité, tout dépend de la façon dont sont entendus de tels termes. Joseph Lakanal, pouvait dire en 1794 devant la Convention : « Resserrer un long ouvrage, c'est l'abrégé ; présenter les premiers germes et, en quelque sorte, la matrice d'une science, c'est l'élémenter ». Car l'abrégé est précisément l'opposé de l'élémentaire, comme le montre le tableau suivant, illustrant les réseaux sémantiques différents.

ÉLÉMENTAIRE	ABRÉGÉ
Fondements Propédeutique « Lumières » Essence Facette nouvelle Invite OUVERTURE (Mise en bouche)	Rudiments « Kit de survie » « Smic » Digest Pièce de puzzle Substitut FERMETURE (Coupe faim)

Accordons-nous pour reconnaître que le fondement de l'école concerne la transmission générationnelle des savoirs, même si celle-ci ne passe pas par un processus individuel de transmission, mais plutôt par un processus de reconstruction personnelle. La question se pose raisonnablement d'identifier les contours du contenu de ce qui peut être transmis, et qui constituera la culture commune à tous les élèves.

Quand il s'agit d'abrégé, cette culture commune est conçue comme un minimum, comme une « base ». Elle résulte d'un processus de sélection par soustraction. En s'appuyant sur l'étymologie commune aux deux mots *savoir* et *saveur* (du même latin *sapere*), on peut dire que l'abrégé fonctionne comme un « coupe-faim », qui dispense d'investissements intellectuels lourds, mais permettra de faire face aux exigences curriculaires, et peut-être aux situations de vie d'une façon plus ou moins utilitariste.

Quand, au contraire, il s'agit d'élémenter, cette culture commune est conçue comme un tremplin. Elle résulte d'un processus de sélection par décantation, ou mieux par distillation. Poursuivant la métaphore alimentaire, nous dirons que l'élément fonctionne, lui, comme une « mise en bouche ». Au mouvement précédent de fermeture fait place un mouvement d'ouverture, réelle et symbolique à la fois. Pour le dire autrement : abrégé c'est nommer, par un procédé d'« étiquetage », quand élémenter c'est désigner, c'est-à-dire faire entrevoir le « design » du savoir.

D'Alembert, auteur de l'Encyclopédie, présente justement celle-ci comme une élémentation, c'est-à-dire comme une entreprise qui entend « respecter l'intégrité du savoir », et suppose la considération à nouveaux frais de ce que peut être un « savoir authentiquement populaire ». Il insiste sur l'idée de facilité, ce qui ne signifie pas pour lui céder à la facilité. La facilité dont il parle est un projet : celui de mettre les connaissances savantes à la portée de tous, sans rien leur sacrifier. Les « Éléments des sciences » sont d'ailleurs l'objet d'un article de l'Encyclopédie (cf. Trouvé, 2001). Paradoxalement, l'élément abstrait devient ainsi plus concret (plus facile à saisir) que les définitions *a priori*. L'abstraction ne doit pas rebuter, car « c'est

un préjugé de penser que le plus abstrait est le plus difficile ». C'est en réalité le contraire qui est vrai : « *Les notions les plus abstraites, celles que le commun des hommes regarde comme les plus inaccessibles, sont souvent celles qui portent avec elles une plus grande lumière* ». Car l'abstraction suit « *la marche de l'esprit dans ses recherches* », contrairement à la rhétorique dogmatique. Cette problématique sera reprise par Condorcet, pour qui le « *rôle fondamental de l'école est de fournir des principes de déchiffrement et d'intelligibilité du savoir* ». Quand l'école enseigne un élément du savoir, elle doit donc faire en sorte, autant que possible, qu'il soit perçu par l'élève comme le début d'une chaîne le menant vers des connaissances plus étendues.

Deux bons siècles plus tard, on en est quasiment toujours là, et la pratique de l'abréviation reste aujourd'hui dominante. L'hégémonie de la forme scolaire est passée par là. Un des problèmes rencontrés par les réformes éducatives des vingt dernières années, pourrait être que bien des enseignants en ont compris les orientations comme un dessaisissement de leur identité disciplinaire. Ils ont pensé (de plus ou moins bonne foi, d'ailleurs) qu'on les invitait à renoncer à leur professionnalité quant au contenu, pour devenir des médiateurs... voire de simples animateurs. Il leur faudrait plutôt en fait renforcer cette professionnalité, en effectuant d'abord pour eux-mêmes l'élémentation des contenus qu'ils enseignent par abréviation. Un immense travail reste ainsi devant nous pour élémenter les différents savoirs disciplinaires, au sens qui vient d'être évoqué.

Pour caractériser l'enjeu d'une telle déscolarisation positive de l'enseignement des sciences, nous concluons avec Georges Didi-Huberman (1990), pour qui les pratiques formelles du savoir reviennent finalement « à supprimer l'univers des questions au profit de la mise en avant, optimiste jusqu'à la tyrannie, d'un bataillon de réponses ». Or, précise-t-il,

Il faudrait ne pas se satisfaire des réponses.

N'est-ce pas plutôt dans une problématique renouvelée, c'est-à-dire un déplacement théorique, qu'il faut voir l'avancée d'une connaissance ? L'hypothèse devrait sembler banale. Le spécialiste qui se méfie du théorique, en réalité se méfie – ou plutôt redoute – ce fait étrange que les questions peuvent fort bien survivre aux réponses.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF.
 Astolfi, J.-P. (1991). Quelques logiques de construction d'une séquence d'apprentissage en sciences. *Aster*, 13. Paris : INRP.
 Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.

- Astolfi, J.-P. & Peterfalvi, B. (1997). Stratégies de travail des obstacles : dispositifs et ressorts. *Aster*, 25. Paris : INRP.
- Astolfi, J.-P. (2000). L'enseignement scientifique, composante d'une culture pour tous. In H. Romian (Éd.), *Pour une culture commune, de la maternelle à l'université*. Paris : Hachette, 365-383.
- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale*, 15. Lille : IUFM.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Beitone, A. & Legardez, A. (1995). Enseigner les sciences économiques : pour une approche didactique. *Revue française de pédagogie*, 112. Paris : INRP.
- Bomchil, S. & Darley, B. (1998). L'enseignement des sciences expérimentales est-il vraiment inductiviste ? *Aster*, 26. Paris : INRP.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Canguilhem, G. (1955). *La formation du concept de réflexe aux XVII^e et XVIII^e siècles*. Paris : PUF.
- Cantor, M. (1994). *Pouchet, vulgarisateur et savant*. Nice : Z'Éditions.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires, réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38. Paris : INRP.
- Chevallard, Y. & Johsua, M.-A. (1982). Un exemple de la transposition didactique : la notion de distance. *Recherches en didactique des mathématiques*, 3(1). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1997). Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui. Marseille : Colloque *Défendre et transformer l'école pour tous*.
- Coquidé, M. (2000). *Le rapport expérimental au vivant*. Mémoire d'habilitation à diriger une recherche. Université Paris-Sud.
- Didi-Huberman, G. (1990). *Devant l'image*. Paris : Minuit.
- Fabre, M. & Fleury, B. (2005). Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques : la longue marche vers le « processus apprendre ». *Recherches et formation*. Lyon : INRP.
- Fauroux, R. (1996). *Pour l'école* (rapport au Premier ministre). Paris : Calmann-Lévy-Documentation française.
- Fillon, P. (1991). Histoire des sciences et réflexion épistémologique des élèves. *Aster*, 12. Paris : INRP.
- Fourez, G. (1985). *Pour une éthique de l'enseignement des sciences*. Lyon, Bruxelles : Chronique sociale-Vie ouvrière.
- Galiana, D. (1999). *Problèmes didactiques posés par l'enseignement expérimental de la biologie dans les classes scientifiques des lycées*. Thèse de doctorat. Université Paris-Sud.
- Halté, J.-F. (1983). De la langue à la communication dans l'école. *Pratiques*, 40. Metz : CRESEF.

- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF (Coll. Que sais-je ?).
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Lelièvre, C. (1996). *L'école à la française en danger ?* Paris : Nathan.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Martinand, J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrisse (Éd.), *Didactique des disciplines : les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck, 17-24.
- Orange, Ch. (2001). *Idées et raisons : construction de problèmes, débats et apprentissages scientifiques en sciences de la vie et de la terre*. Mémoire d'habilitation à diriger une recherche. Université de Nantes.
- Popper, K. (1959/1973). *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot.
- Rey, B. (1998). Savoir scolaire et relation à autrui. *Cahiers pédagogiques*, n° 367-368, 8-9.
- Simonneaux, L. (2002). *Didactique et éducation biotechnologique*. Université de Rouen.
- Terrisse, A. & Léziart, Y. (1997). L'émergence d'une notion : la transposition didactique, entretiens avec Michel Verret. *Les Sciences de l'éducation*, 30, 3. Caen : CERSE.
- Thélot, Cl. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves* (rapport au Premier ministre). Paris : Documentation française.
- Trouvé, A. (2001). *La notion d'élémentaire et son application à l'école*. Mémoire de DEA. Université de Rouen.
- Vanoye, F. (1983). Fonctions du langage et pédagogie de la communication. *Pratiques*, 40. Metz : CRESEF.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française, étude sociologique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (Éd.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

La formation des griots : quelle forme éducative ?

Simon Toulou
Université de Genève

La présente contribution qui porte sur la variété des formes¹ en éducation va spécialement s'intéresser à la formation d'un type d'orateur professionnel (les griots) assez connu en Afrique de l'Ouest. Vu le caractère exploratoire de ce travail, nous choisissons de provisoirement nous limiter à un seul aspect de la formation des apprentis de cette profession et futurs dépositaires de la tradition orale, à savoir : les apprentissages langagiers. Le but visé à travers l'étude de cet aspect de la formation est d'abord de voir sous quelle forme ces apprentissages s'effectuent à travers des extraits choisis mettant en scène maître et apprentis autour du savoir ; c'est ensuite sur la base de ces éléments que nous verrons s'il est possible de situer ce mode d'éducation dans le *continuum* entre l'éducation formelle et informelle.

Dans la mesure où nous nous intéressons spécifiquement à la phase d'enseignement/apprentissage de cette formation qui ne se déploie exclusivement que dans un contexte oral, le cadre général qui va orienter nos analyses est la théorie de la transposition didactique de Chevallard (1985) telle qu'opérationnalisée par Schneuwly (1995)² dans le cadre des recherches s'intéressant au processus de transposition interne en didactique du français. Cette théorie de la construction du savoir par transformation continue dans l'interaction didactique entre objet-enseignant-élève devrait nous permettre de mieux cerner les moyens et enjeux didactiques déployés dans ce contexte. Dans notre cas, il sera question d'examiner, par le biais de ce cadre théorique alimenté par la notion de genre textuel, la manière dont le *Kumatigi* (ou maître griot) dirige ses séances (d'enseignement) autour

1. Voir texte de cadrage du neuvième volume de la collection *Raisons Éducatives* (RE 9).

2. Voir également Bronckart & Plazaola (1998).

du savoir qu'il puise dans ce qu'il sait de la tradition orale et qu'il essaye de reconstruire avec ses apprentis sous l'influence de leur environnement socio-culturel. Aussi, pour les besoins d'analyse dans le cadre d'une recherche plus vaste³, avons-nous suivi et filmé des séances de travail sur les louanges des grandes familles contenues dans le *Mansa Jigin* ou l'épopée de Soundjata Kéita (fondateur de l'empire du Mali), entre le maître et ses apprentis, à Kela qui est un petit village de griots situé à environ 100km au Sud de Bamako (Mali). Ce travail s'est achevé par un 'Jeli tolon'(ou séance publique de causerie dans un vestibule animée par les griots)⁴ où les apprentis (sous la houlette de leur maître) ont été sollicités comme orateurs pour animer la causerie.

Pour des besoins d'économie liée à cette contribution, nous comptons limiter notre analyse à deux études de cas assez représentatives de ce qui se joue dans le triangle didactique. Dans l'optique d'approfondir cette analyse, nous essayerons de faire le lien entre ces séances d'enseignement/apprentissage et la séance de causerie publique pour en mesurer l'impact social et prolonger la réflexion sur la pertinence des formes éducatives. Certains concepts didactiques nous permettront d'analyser les séances sélectionnées en pointant leur spécificité. Mais, pour mieux familiariser le lecteur avec le griot, nous proposons de commencer la première partie de notre cadrage avec le monde mandingue dont nous étudierons certains concepts clé, avant d'aborder la notion de genre et la taxinomie mandingue qui nous mèneront vers la problématique de la formation des griots. Non seulement cette problématique situera mieux le débat en cours dans ses grandes lignes, mais en plus nous y préciserons nos questions de recherche qui donneront lieu à la présentation de la méthodologie. La dernière partie sera consacrée à une micro-étude de cas censée élucider le dispositif déployé dans le processus de transmission du savoir.

LES GRIOTS MANDINGUES

Dans ce chapitre, nous allons essentiellement nous référer au griot mandingue tel qu'il apparaît dans la littérature spécialisée. Sa civilisation est vieille de plusieurs siècles et ses origines se confondent avec la création de l'empire mandingue dans la première moitié du XIII^e siècle⁵ (Camara, 1992).

3. Financée par le FNRS n° 101412-102041.

4. Ce 'Jeli tolon', qui alterne chant, panégyrique et discours improvisé autour d'un thème, est tout le long accompagné par une musique de fond de joueur de ngoni (qui est une espèce de guitare traditionnelle à 4 ou 6 cordes ; pour plus d'informations sur ces instruments, voir Toulou, 2002).

5. On peut par ailleurs remonter les origines de cet empire au X^e siècle ; mais on préfère souvent parler du XIII^e siècle car c'est à partir de 1230 que l'empire mandingue s'est véritablement consolidé et fait connaître sous la houlette de son puissant roi Sundjata Kéita.

Dans la région mandingue, les griots font partie de la classe des *Nyamakala* qui est très influente et dont les membres sont reconnus pour leur rôle crucial (Conrad & Frank 1995, p. 1). Ces *Nyamakala* se répartissent entre « quatre groupes endogames et dépositaires de connaissances qu'ils ne livrent que dans le cadre d'une initiation précise » (Camara 1986, p. 15). Ces groupes sont chargés de pourvoir aux besoins de leur société par l'usage majestueux et habile qu'ils font de différents produits et dons de la nature, à savoir le fer, le cuir et la parole. Ils se composent des *Numu* (ou forgerons), des *Garanké* (ou cordonniers), des *Fina* (ou mendiants) et des *Jeli* (ou griots) qui ont la charge de perpétuer les traditions ancestrales de père en fils par le biais de l'oralité.

L'oralité chez les mandingues

Pour comprendre la nature de la relation qui existe entre le griot et son public, il est important de voir dans l'oralité autre chose que ce seul ensemble de techniques narratives et rhétoriques que l'artiste utiliserait délibérément dans le but de produire divers effets. En effet, souligne Kéita (1995, p. 9), « l'oralité africaine est une réalité complexe qui englobe, entre autres éléments, la langue, (l'expression corporelle), la religion, la spiritualité et les institutions particulières d'une société donnée. Elle est cet environnement global qui conditionne (...) la pensée et le comportement de l'artiste oral ». Dans la région du Mandé, cet environnement global est marqué par deux forces socio-psychologiques importantes à savoir, le *fasiya* et *fandanya*.

Le *fasiya* peut être défini comme la part de l'héritage social que tout individu reçoit à sa naissance. Chez le griot par exemple, il détermine l'attachement aux modèles en vigueur dans la société. Pour Kéita (1995, p. 10), c'est l'axe de l'apprentissage de cette noble responsabilité consistant à perpétuer la race de son père dans une société où « la spécialisation des tâches prend sa source dans les principes fondamentaux de la vie matérielle et spirituelle ».

À l'inverse, le *fandanya* – qui relève du même principe socioculturel – pousse l'enfant à rivaliser avec les exploits de ses ancêtres : c'est l'axe de la compétition autant avec ses ancêtres qu'avec ses contemporains. Ceci, souligne Kéita (1995, p. 29), est très important car « dans la société extrêmement compétitive des Mandingues, les réalisations de chaque personne se mesurent à l'aune de l'héritage ancestral ». Ainsi, chaque Malinké s'inspirera volontiers des ressources de sa classe pour conquérir sa propre renommée (*togo*) et marquer la société de son sceau personnel lançant par ce fait même un nouveau défi aux générations futures.

La notion de genre et la taxinomie mandingue

Étant donné que dans cette contribution nous avons opté de nous intéresser davantage aux apprentissages langagiers, un approfondissement théorique de la notion de genre s'impose à nous pour mieux circonscrire la perspective à partir de laquelle nous comptons fonder nos analyses. À ce propos, nous partageons le point de vue de Schneuwly & Thévenaz (sous presse) qui réinvestissent la distinction bakhtinienne (entre genres premiers et genres seconds) pour défendre l'idée selon laquelle, grâce aux possibilités de distanciation et d'objectivation qu'ils offrent, *seuls les genres seconds peuvent devenir objets d'enseignement*.

Toutefois, en revenant spécifiquement sur ce qui caractérise les griots mandingues, nous sommes en droit de nous poser des questions sur le fonctionnement de leurs pratiques langagières. En effet, que ce soit dans le cadre de la palabre qui impose des codes de conduite bien structurés (Toulou, 2002), ou dans le cadre de l'un des différents événements culturels du Mandé, ils s'exprimeront à travers des textes spécifiques. Ceux-ci peuvent être divisés en deux groupes (Camara, 1996) : les genres populaires (mineurs) et les genres spécialisés (majeurs).

Nous ne traiterons pas des genres mineurs dans cette contribution ; mais par opposition, Camara (1996) désigne comme genres spécialisés, ces textes « majeurs et plus sérieux » qui constituent « les traditions historiques par excellence ». Pour cet auteur, leur mémorisation est soumise à un enseignement spécifiquement organisé sous une forme institutionnelle⁶. On peut les classer en deux groupes majeurs à savoir : le *fasa* et le *tarikh*.

Le *tarikh* constitue ce que l'on pourrait appeler des chroniques ou des récits épiques. C'est l'un des genres par excellence qui constituent le fondement de la société Mandenka. Ceci est particulièrement vrai pour le *Mansa Jigin* (ou l'épopée de Soundjata) dont les Diabaté de Kéla sont dépositaires et dont la version authentique contient toutes les louanges des grands patronymes mandingues. À Kéla, rapporte Camara (1996, p. 768), « l'enseignement du *tarikh* du Mandé manifeste une véritable préoccupation didactique (et) les conditions d'énonciation de ce genre particulier de discours grave (...) sont assez spécifiques ».

Pour Cissé (Cissé & Kamissoko, 1988), le *fasa* est « un long poème épique (... qui) loue avec exagération les exploits des héros et de leurs clans, et tait leurs déboires et revers » (p. 32). Il s'agit là de la forme la plus répandue de l'art du griot, car elle est le plus souvent dite lors des grandes cérémonies.

6. Nous reviendrons par ailleurs sur cet élément !

Le *fasa* désigne en même temps un titre d'honneur et un récit louangeur que nous rapprocherons du panégyrique lorsqu'il se limite uniquement à la louange. Habituellement il s'agit d'une description orale des actes de bravoure d'un individu. Ce genre s'élabore sur la base de récits généalogiques des anciens clans guerriers du Mandé dans le but de rendre hommage à une ou plusieurs personnes de l'assemblée.

La formation des griots – problématique

Nombreux sont les chercheurs (Person, 1972 ; Johnson, 1986 ; Camara, 1996 ; Hale, 1998) qui affirment dans leurs écrits que les griots reçoivent une formation rigoureuse et systématique ; mais seulement comme le soulignent Okpewho (1992) et Jansen (2000), très peu d'entre eux (Diawara, 1990 ; Perrot, 1993 ; Jansen, 2000) font une analyse détaillée de ce système de formation. Comme nous l'avons par exemple vu ci-dessus, Camara (1996) affirme que l'apprentissage des genres majeurs est soumis « à un enseignement spécifiquement organisé sous une forme institutionnelle ». Il précise par ailleurs, sans en fournir une analyse détaillée, qu'à Kela « l'enseignement du *tarik*h (épopée) du Manden manifeste une véritable préoccupation didactique » (p. 768).

Ainsi, force est de reconnaître que si les auteurs sus cités parlent de *formation systématique* (Person, 1972, p. 463) ou d'un enseignement *sous une forme institutionnelle* (Camara, 1996, p. 768), il reste à analyser le contenu de cette formation par une étude empirique avant d'en déterminer la forme. Ceci, d'autant plus que même du côté des spécialistes de l'éducation, on n'est pas toujours d'accord sur la manière de la caractériser (Smith, 1988). L'impression générale qui se dégage de leurs travaux, c'est la place prépondérante que prend la forme scolaire de l'éducation qui devient synonyme d'instruction dans une institution moderne. À ce propos, Escot (1999, p. 23) fait remarquer que, « l'accroissement exponentielle des connaissances a graduellement donné à l'école un rôle prépondérant, amenant parfois à confondre l'éducation avec *ce mode formalisé* de transmission des connaissances construit pour un public particulier et dans un contexte économique culturel et social donné ».

Pour clarifier la conception de l'éducation, un certain nombre d'auteurs (Burley, 1990 ; Jeffs & Smith, 1990) ont débattu à propos d'une typologie qui permettrait de distinguer deux genres d'éducation avec d'un côté *l'éducation formelle* et de l'autre *l'éducation informelle*. Afin de rendre compte des éléments souvent utilisés pour les distinguer, nous proposons ci-dessous une adaptation du tableau de Greenfield & Lave (1979).

Figure 1 : Critères de distinction entre éducation formelle et informelle
(adapté de Greenfield & Lave, 1979, pp. 16-35)

ÉDUCATION FORMELLE	ÉDUCATION INFORMELLE
<ul style="list-style-type: none"> – contexte institutionnel – activités séparées du contexte de la vie courante – contenu formalisé – pédagogie et programmes explicites – présence d’une intention d’enseigner – professeur responsable de la transmission des acquisitions – apprentissage de type cognitif (individuel) 	<ul style="list-style-type: none"> – contexte non institutionnel – activités intégrées au contexte de la vie courante – contenu peu formalisé ou systématisé – peu ou pas de programmes explicites – absence d’intention explicite d’enseigner – élèves responsables des acquisitions (théoriques et pratiques) – apprentissage de type social (collectif)

Tout en proposant des critères utiles et opérationnalisables pour distinguer entre deux types d’éducation, le tableau fait apparaître une grande hétérogénéité des critères proposés et l’absence d’une théorie de référence précise. Il sera donc nécessaire d’éprouver ces concepts en se basant sur un cadre théorique plus précis et solide.

Bien plus, des recherches empiriques et des réflexions théoriques montrent que la distinction de deux types d’éducation est insuffisante. Ainsi Ahmed, cité par Dasen (1987), propose d’ajouter un troisième type, *l’éducation non formelle*⁷, à cheval entre les deux premières. Il la conçoit comme une forme d’éducation *extra-scolaire*, par opposition à l’éducation formelle qui est *scolaire* et l’éducation informelle qui est considérée comme *parallèle*. Pour lui, cette éducation « comprend tous les programmes éducatifs qui s’adressent aux groupes laissés pour compte par l’enseignement formel (les très jeunes enfants, les ‘déchets’ de l’institution scolaire, les jeunes en éducation ‘post-primaire’, les non-alphabétisés, etc.) » (pp. 32-33). De même, suite à des travaux sur l’éducation dans les zones rurales en Afrique, Dasen (1987) enrichit le champ de l’éducation ‘*parallèle*’ ; aussi affirme-t-il que cette forme d’éducation « correspond à ce que nous appelons éducation ‘*traditionnelle*’ dans le sens où, contrairement aux deux premiers (formel et non formel), elle n’est pas gérée par des *institutions gouvernementales* ».

Dans la même optique visant une meilleure distinction de ces formes d’éducation, il a par ailleurs été proposé de se fonder sur les lieux sociaux

7. Lire à ce sujet Poizat (2003) qui en fait une étude détaillée.

dans lesquels les trois types apparaissent de manière privilégiée. Aussi attribue-t-on les différents types d'éducation aux lieux suivants :

- *éducation formelle* : l'école obligatoire et post-obligatoire, les universités et autres lieux de formation ;
- *éducation non formelle* : groupes communautaires, clubs de loisirs, clubs scientifiques, expositions itinérantes, etc. ;
- *éducation informelle* : la famille, les groupes d'amis, les lieux de travail, les médias etc.

Cependant, en nous référant à d'autres formes éducatives comme l'éducation en *Institutions de la petite enfance*, la *zanka*⁸ (qui est un mode de socialisation dans un espace intermédiaire entre l'espace privé des appartements et l'espace public extérieur) ou encore la formation des griots (comme nous le verrons plus loin), la distinction entre les trois formes classiques sus décrites devient beaucoup moins opérationnelle. De ce fait, nous sommes porté à penser que cette distinction, pourtant très présente dans nombre de travaux (Greenfield & Lave, 1979 ; Burley, 1990 ; Jeffs & Smith, 1990 ; Escot, 1999), semble poser un problème conceptuel dans la mesure où elle contribue à figer le processus éducatif dans une dichotomie hiérarchisante qui cloisonne l'éducation dans sa forme tout en empêchant de totalement prendre en compte son caractère dynamique où, dans la pratique, différentes dimensions coexistent et s'interpénètrent dans des contextes autant divers que variés. À ce sujet, Ellis (1990) pense d'ailleurs qu'il s'agit bien là d'un continuum où les points A et B sont souvent appelés à s'enchaîner progressivement sans pour autant s'exclure mutuellement pour le plus grand bien de l'éducation. En prenant par exemple les deux types d'éducation situés aux antipodes, des études empiriques pourraient bien montrer que parce qu'ils visent tous le même but (celui du développement personnel), un programme dit formel peut avoir des aspects informels dans la pratique, tout comme on trouverait des approches purement formelles dans un domaine dit informel. Ainsi, sans renoncer aux distinctions, utilisées largement et permettant une première approche relativement générale pour appréhender et classer les phénomènes d'éducation dans différents lieux sociaux, nous pensons qu'il sera important d'y revenir dans la conclusion de cette contribution qui ne devrait surtout pas perdre de vue le caractère dynamique de l'éducation qui se prête à une multitude de contextes.

En nous centrant spécifiquement sur l'objet de notre contribution (la transmission des formes langagières dans la formation des griots), nous introduisons là encore un système d'éducation qui, comme nous l'avons vu plus haut, semble difficile à stéréotyper, mais qui nous permettra, en retour d'éprouver certains critères de distinction contenus dans le tableau de

8. Morin & Durler (dans ce volume).

Greenfield & Lave (1979). Aussi nous posons-nous les questions suivantes qui vont guider notre raisonnement : comment se déroulent les séances d'enseignement/apprentissage de certaines formes langagières chez les griots du point de vue du contenu, des techniques de transmission du savoir ainsi que du dispositif mis en place ? Sur la base de ces analyses, est-il possible de situer ce processus d'éducation par rapport au *continuum* allant du formel à l'informel ?

Pour répondre à ces questions, nous nous baserons sur l'une de nos recherches empiriques en cours, pour laquelle il sera cependant nécessaire de recourir à des concepts plus stabilisés pour décrire les processus de transmission de savoirs.

MÉTHODOLOGIE

Dans le cadre de notre thèse de doctorat, nous avons effectué deux séjours à Niagassola (Guinée) et à Kéla (Mali) où nous avons fait une observation orientée par les besoins de la recherche. Plus largement, nous nous sommes intéressé au mode de vie des griots dans leurs activités quotidiennes. Par la même occasion, nous nous sommes davantage focalisé sur les différents modes de transmission des savoirs liés au métier de griot. Dans l'ensemble, nous avons mis à contribution trois procédés complémentaires en vue d'optimiser notre quête des éléments ou phénomènes propres à faire émerger le savoir d'une manière générale. Il s'agit des entretiens avec les griots, des observations sur la base d'une grille élaborée à partir de la littérature disponible sur le sujet, et enfin des enregistrements de moments d'enseignement/apprentissage.

Pour les besoins de cette contribution, nous nous intéresserons essentiellement à deux séances d'enseignement/apprentissage du *fasa* complétées par une séance de causerie publique avec les apprenants à Kéla. Ces dernières seront analysées sur la base des instruments théoriques et méthodologiques plus systématiques de la didactique car, précise Schneuwly (2000), *le didactique* peut intervenir à partir du moment où il y a intention chez une personne d'enseigner quelque chose à une autre. L'un des problèmes essentiels qui se pose en didactique étant notamment celui du « passage d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet » (Chevallard, 1985, p. 39), il semble particulièrement indiqué ici de nous fonder sur les possibilités qu'offre le concept de *transposition didactique*⁹

9. Précisons par ailleurs qu'on peut distinguer deux niveaux de transposition à savoir : la transposition *externe* où s'opère le passage des *objets de savoir utiles* tels qu'ils existent en dehors des institutions scolaires vers *les objets à enseigner* tels qu'ils entrent dans le système didactique ; le deuxième niveau concerne la transposition *interne* qui va des *objets à enseigner* aux *objets effectivement enseignés* dans les interactions didactiques en classe (c'est à ce deuxième niveau que se situe notre recherche).

pour décrire les processus de transmission des savoirs. À propos de la version didactique de ces objets de savoir, Schneuwly (2000) fait remarquer qu'un « objet d'enseignement est toujours et nécessairement dédoublé dans la situation didactique » ; car d'une part il est rendu présent ou *présentifié* par des techniques d'enseignement, et de l'autre il représente aussi l'objet sur lequel, par *des procédés sémiotiques divers*, l'enseignant guide l'attention de l'apprenant (notamment par pointage et par monstration).

Le savoir concerné par cette analyse étant la pratique d'un certain type de parole, nous nous proposons par conséquent de l'étudier également au regard des interactions qui se construisent à partir des trois pôles du *triangle didactique* (que nous adaptons comme suit : apprentis – garants de la tradition – traditions orales). La dynamique créée à l'intérieur de ce système est fonction du *contrat didactique* qui lie ses deux pôles humains et que Brousseau (1996) voit plutôt comme un *processus* d'attentes réciproques et implicites (car non établi et signé une fois pour toutes !) qui gère, *dans la durée*, la relation entre enseignant, élèves à propos des objets de savoir acquis et ceux à acquérir.

Pour l'analyse, nous allons davantage privilégier le pôle enseignant dont nous étudierons les activités en relation avec les autres pôles. À cet effet, Sensevy, Mercier et Schubauer Leoni (2000) pensent que les actes de l'enseignant peuvent s'appréhender au travers de quatre *gestes didactiques* (à savoir : – la *définition* d'un milieu¹⁰ – la *régulation* des interactions – la *dévolution* de la tâche aux élèves – l'*institutionnalisation* du savoir) auxquels on pourrait éventuellement rajouter un cinquième (l'*évaluation*). Schneuwly et Thévenaz (sous presse) renforcent la perspective de l'analyse du travail de l'enseignant à propos des activités langagières lorsqu'ils font remarquer qu'en devenant objet d'enseignement/apprentissage, il y a nécessairement un travail de *transformation*, de *simplification*, d'*élémentarisation* et d'*explicitation* qui est fait en vue d'en permettre une *appropriation systématique*.

Dans ce qui va suivre, nous nous proposons d'élucider, sur la base de ces différents éléments conceptuels, les actions des garants de la tradition dans leur rapport avec leurs apprentis au sujet de la transmission d'un genre de texte oral : le *fasa*. Nous commencerons d'abord par une description globale du contexte social et institutionnel des séances, avant d'enchaîner par une analyse plus fine des interactions à propos du savoir.

10. Le *milieu* pouvant être considéré comme l'ensemble des éléments que l'enseignant mobilise pour montrer les facettes de l'objet (ou tout simplement le rendre présent).

Le contexte général des séances et leur contenu

À Kéla, les activités professionnelles des griots sont régies par un groupe de *sages* composé d'un *Jeli Kuntigi* (ou chef des griots), d'un *Kumatigi* (ou maître de la parole) et des plus vieux griots (*Jeli korow*). C'est ce groupe qui est particulièrement garant des traditions orales et par conséquent chargé de la transmission de ce savoir ancestral aux jeunes générations. Dans cette institution¹¹ où chaque partie a un rôle bien précis, en cas de besoin clairement identifié et nécessitant une mobilisation *ad hoc*, ils seront souvent chargés d'en fixer les modalités et de déterminer son organisation concrète, comme il en a été question pour les séances d'enseignement/apprentissage de la parole dite que nous avons filmées.

En effet, lors de notre séjour dans ce village de griots, il nous a été donné de suivre deux groupes d'apprenants de *fasa* qui se composaient d'un côté de deux jeunes guinéens (Seydou et Dramane Camara) et de l'autre, de trois jeunes *jeli* (Abdoulaye, Mohamed et Adama) de la famille Diabate de Kela.

Les séances d'enseignement/apprentissage du premier groupe ont été décidées lors d'une palabre irénique que nous avons filmée. Il ressort de celle-ci que les deux guinéens revenaient pour la deuxième année consécutive. En provoquant la palabre, les Camara voulaient d'abord remercier le chef des griots Diabaté et ses pairs pour leur hospitalité et la lumière qu'ils leur ont apportée lors de leur premier séjour. Après un compte rendu de leur retour au bercail où les leurs ont beaucoup apprécié leur évolution, ils ont tenu à remettre les noix de kola d'usage à leurs hôtes, afin que ceux-ci continuent à les guider vers le chemin de la lumière faisant l'objet de leur déplacement à savoir : leur quête des louanges authentiques du Mandé dont seuls les Diabaté de Kela sont dépositaires. En acceptant les noix de kola, le chef des griots, après concertation avec ses pairs, a indiqué aux Camara que c'est le *kumatigi* qui serait de nouveau leur guide et maître dans la quête de leur objet de savoir.

Quant au deuxième groupe, il s'est avéré que le jeune Abdoulaye qui vit en Côte d'Ivoire (mais de retour au bercail pour la première fois afin de participer à la grande cérémonie du *kamabolon*¹² qui a lieu tous les sept ans) avait fait part à ses grands-parents de son désir d'apprendre les louanges suite au retard qu'il avait par rapport à ses cousins de la même tranche d'âge. Afin de mieux répondre à la demande d'Abdoulaye, les garants de la tradition ont convié deux de leurs petits-fils à venir partager les différentes *causeries* qu'ils programmeraient à cet effet.

11. Ce terme est à prendre ici au sens plus large d'organisation sur le plan social.

12. Il s'agit de la plus grande cérémonie des griots mandingues (Jansen, 2001) dont l'enjeu est la réfection du toit de la case sacrée contenant les reliques de l'empire mandingue depuis le XIII^e siècle grâce à la puissance verbale des griots Diabaté de Kéla.

D'une manière générale, même si ces différentes séances étaient censées avoir lieu dans le vestibule du chef des griots qui est réservé pour toute activité qui se veut officielle ou spéciale, seules les causeries entre les Diabaté s'y sont entièrement déroulées par rapport à seulement 30 % des séances avec les Camara (les autres 70 % étant donnés chez le *kumatigi*). Si les séances programmées dans le vestibule étaient dirigées par le maître de la parole sous le regard attentif de ses pairs, celles données chez le *kumatigi* n'impliquaient que ses apprentis et lui. Toutes ces séances ont essentiellement porté sur les louanges de quelques patronymes principaux contenus dans le *Mansa Jigin* (ou l'épopée de Soundjata).

À partir des entretiens que nous avons eus avec le maître de la parole, celui-ci nous a fait comprendre que son travail avec les Camara était essentiellement axé sur la révision des thèmes qu'ils avaient vus l'année d'avant et que ce n'était que sur la base de leur *maturité* et après de bonnes performances lors des *causeries publiques* qu'ils passeraient à d'autres thèmes. À l'opposé, même si ces thèmes leur étaient familiers, le maître nous a révélé que c'était la première fois que ses petits-fils et lui avaient une causerie à ce propos. Aussi avons-nous opté pour des études de cas qui représentent ces différents moments. Nous donnerons une description détaillée des premières minutes (2' assez représentatives des enjeux) de la première leçon de chaque groupe et en guise d'approfondissement nous ferons des liens avec la causerie publique mettant les Camara en scène.

Les premières minutes des séances filmées

LA SÉANCE AVEC LES CAMARA

Au début de la séance avec les Camara, le *kumatigi* ou maître de la parole (LD), qui est placé d'un côté de son vestibule, se présente ; puis introduit ses élèves (SC et DC) qui se trouvent en face de lui, en indiquant la raison pour laquelle ils sont là. Étant donné qu'il semble s'adresser au chercheur (ST), un autre personnage (SD) s'efforce d'expliquer en français ce qui se passe sous l'approbation du maître :

SD : Seydou Camara Dramane Camara // les deux élèves

LD : mba mm

SD : c'est Seydou Camara et Dramane Camara

ST : ouais

SD : qui ont comme maître Lansiné Diabaté // eu :h le kumatigi de Kéla

Après ces explications, le maître (LD) entame la récitation du panégyrique du patronyme des *Koné* que ses apprentis (CC) répètent en chœur après chaque vers. À la fin du panégyrique, le maître fait un signe de la main (qu'il accompagne d'un terme adapté du français) à ses élèves pour leur

signifier de reprendre la récitation à leur propre compte : *passiez*↑ Ceci amène les élèves à s'exécuter avec l'un qui déclame le vers et l'autre qui le répète (sous l'approbation du maître) avant que les deux ne prennent le même rythme jusqu'à la fin du poème :

SC : dala kombo kamba
 DC : dala kombo kamba
 LD : hmm hm
 SC : dala djiba mi
 DC : dala djiba mi
 LD : hmm hm
 DC : kònè tè kèlè/
 SC : kònè tè kèlè mi dò
 LD : hmm hm
 CC : kònè muso déing tè kèlè mi dò
 LD : hmm hm
 CC : ô kèlè kèda fèlè bolo gwansandi
 LD : hm
 CC : kònè diara
 LD : hmm hm
 CC : sangaran ka

D'un point de vue général, les premières minutes de la séance avec les Camara (assez représentatives de ce qui s'y joue) peuvent être divisées en trois étapes. Dans un premier temps, le *kumatigi* introduit sa séance. Ensuite, nous constatons qu'il y a deux approches utilisées par le maître vis-à-vis de ses élèves. Premièrement, il leur fait répéter chaque vers jusqu'à la fin du poème. Dans une deuxième approche, le *kumatigi* invite ses élèves à reprendre la totalité du même panégyrique à leur propre compte. Nous remarquons à ce propos qu'il y a une espèce de complémentarité entre les apprenants qui vont alterner les tours de parole comme suit ; (en gris clair) l'un (SC) commence, l'autre (DC) répète ; ensuite il y a un changement de locuteur principal qui s'opère entre les deux ; puis, après hésitation de SC où DC prend un timide relais avec un vers non terminé, les deux (CC) continuent la récitation en même temps (en gris foncé).

LA CAUSERIE ENTRE DIABATÉ

Au début de cette séance, il y a tout d'abord une discussion qui fait sans doute suite à une palabre car l'un des garants de la tradition (DD) et le *kumatigi* (LD) demandent de continuer et une autre personne semble dire que tout est désormais rentré dans l'ordre.

L'assemblée explique à l'un des garants, qui était absent et qui s'enquiert sur la présence d'Abdoulaye (AD) parmi les plus petits que lui, que c'est en fonction de son niveau qu'il se retrouve avec les autres. Ensuite, la

parole est donnée au *kumatigi* et ses apprentis qui sont assis près de lui et à qui les consignes sont données d'ignorer le chercheur et sa caméra. La leçon commence avec le panégyrique des chasseurs ; ici le maître dit un vers et les élèves répètent tout simplement jusqu'à la fin du poème.

Au cours de cet exercice où on remarque une certaine difficulté d'AD à suivre, DD lui fait signe de bien articuler. Le *kumatigi* enchaîne par la suite avec deux autres panégyriques (*Soumaworo* et ensuite *Fakoli*) selon le même principe de diction et répétition. À la fin du panégyrique de *Fakoli*, une personne de l'assemblée (SD ?) demande la parole et pose une question sur la signification de l'expression '*solo bila*' que l'on trouve dans le poème. À la suite de la réponse qui lui est donnée par le maître, il s'ensuit un dialogue qui va d'ailleurs situer ce lieu dans la réalité, à savoir l'actuel village des *Tourés*.

En nous focalisant sur les éléments que nous venons de décrire, il en ressort la tendance suivante. Du point de vue du déroulement de la leçon, nous constatons qu'il y a comme un enchaînement entre une activité précédente et le début du film qui est dévolu à des questions d'organisation pratique, suivies des consignes influencées par le contrat de recherche et la présence du chercheur. Il y a ensuite une deuxième partie qui est consacrée à une tâche d'exploration progressive des panégyriques par la répétition des vers. L'élément remarquable qui constitue la troisième partie est le travail intégré de compréhension à propos du sens de certaines expressions du panégyrique (en l'occurrence : *solo bila* / *baya* / *danyò*).

LA CAUSERIE PUBLIQUE AVEC LES CAMARA

Le terme local utilisé pour cette séance est celui de '*Jeli tolon*', où les garants de la tradition s'étaient arrangés pour que les apprentis soient conviés pour animer une causerie publique à l'improviste dans l'intention d'évaluer leur niveau. Concrètement, ceci a donné lieu à une séance qui a combiné musique, chants, allocutions et panégyriques devant une assemblée composée d'un côté des garants de la tradition, des deux apprentis (assis devant leur maître), des joueurs de guitare et de *ngoni* ; et de l'autre côté, des touristes et d'autres spectateurs du village des griots. Afin d'éviter de faire une description détaillée de toute la séance, nous ne ciblerons que quelques éléments que nous reprendrons dans l'analyse qui va suivre. Il y a tout d'abord la demande surprise (d'animer et meubler la séance par leur savoir) qui est faite aux apprentis par leur maître. Ainsi, on peut par exemple relever le bref échange qui a lieu en aparté entre le *kumatigi* et l'apprenti (SC). Cet échange va se solder par l'invitation publique adressée à ce dernier d'animer la causerie selon le modèle hérité des grands hommes du Mandé. Après une première tentative devant toute l'assemblée de SC qui essaye de rendre hommage à son maître par le panégyrique des ancêtres Diabaté et qui se solde par une erreur (en manquant de peu de situer son propos et en répétant certains vers dans le mauvais ordre), le maître va

prêcher par l'exemple. Pour ce faire, il situe d'abord son propos puis remercie son apprenti d'avoir mis son tour de parole à profit en lui rendant hommage, avant de refaire la louange manquée par SC, proposant ainsi à ses apprentis un modèle de ce qu'on attend d'eux.

À cette demande suivie de l'exemple, il y a ensuite la performance des deux apprentis. Le point focal va porter ici sur les conseils *on line* du maître (dont les paroles sont étouffées par la musique). On peut néanmoins voir celui-ci inciter SC à saisir l'occasion offerte par le chanteur lorsqu'il évoque la présence du chercheur pour faire la louange de ce dernier. Grâce à cet encadrement, l'élève réussira beaucoup mieux que la première fois. Il en sera de même pour DC qui va suivre le même schéma précédé de conseils *on line*, pour réciter la louange des chasseurs. Celui-ci réussira d'ailleurs la récitation au premier essai. Par conséquent, ces différentes performances seront diversement appréciées par l'auditoire dont nous ne retiendrons que le caractère symbolique de la réaction de respect pour le premier (SC), et d'admiration pour le deuxième (DC).

La spécificité des séances et la logique interne

Dans ce qui suit, nous allons tenter d'apporter un éclairage par rapport à ce qui se joue dans les séances que nous venons de décrire tant au niveau didactique qu'au niveau de la culture mandingue.

Tout d'abord, par rapport à la classification de Greenfield et Lave (1979) nous avons bien à faire à des activités décrochées du simple contexte de la vie courante, qu'on peut identifier comme telles et portant sur un sujet précis faisant l'objet de la séance de travail. En effet, du point de vue de l'objet d'enseignement/apprentissage, il est possible d'affirmer que celui-ci est clairement ciblé. On constate que lors de la palabre irénique, les uns et les autres déterminent clairement l'objet d'étude qui va alimenter leur contrat didactique à savoir : *les louanges authentiques du Mandé dont seuls les Diabaté de Kéla sont les dépositaires*. De même, en renouvelant leur demande de la sorte à propos de l'objet, apprentis et maîtres écartent toute ambiguïté sur leur programme ; il ne sera question de rien d'autre que de la marque de fabrique des Diabaté de Kéla : les louanges authentiques dont eux seuls ont le secret ! Même si ce programme n'est écrit nulle part, les deux parties sont bien conscientes du contrat qui va ainsi les lier et nous sommes par ailleurs amenés à penser que c'est exclusivement ce dernier qu'ils s'efforceront de suivre dans leurs interactions didactiques (comme nous en avons eu un aperçu dans les extraits analysés ci-dessus).

Ainsi, l'objet d'étude étant explicitement déterminé, les garants de la tradition, au nom de l'institution qu'ils représentent, savent à quoi ils s'engagent en acceptant les noix de kola d'usage. Dans leur tradition, il n'y a

que le *Mansa Jigin* (épopée de Soundjata) qui regorge des *fasa* authentiques ou louanges des patronymes principaux du Mandé. Ces garants de la tradition savent par ailleurs que la seule personne qui est dépositaire exclusif du *Mansa Jigin*, car elle a suivi une formation spécifique et obtenu à cette époque l'approbation d'un jury composé de pairs en vue d'être assermenté *kumatigi* (Camara, 1996), c'est le maître de la parole de Kéla. Aussi vont-ils lui confier les élèves Camara et Diabaté.

À son tour, le *kumatigi* va par conséquent organiser son enseignement autour du genre qu'est le *fasa*, dont nous pouvons faire l'hypothèse qu'il tire les extraits du *Mansa Jigin*. Les premières minutes de la leçon avec les Camara nous montrent que la méthode d'enseignement utilisée par le maître est différente du travail qu'il fait avec ses petits-fils. Après l'introduction, le maître va présenter le panégyrique des *Koné* aux Camara en leur faisant répéter chaque vers. Ensuite, il leur laisse l'entière responsabilité de rendre la totalité de ce poème. Comme on peut le constater, il y aurait bien ici un déploiement de gestes didactiques où après avoir défini un *milieu*, le *kumatigi* dévolue la tâche de travail oral du poème aux élèves qui vont eux-mêmes procéder à une autorégulation des tours de parole.

Pendant, nous remarquons que cette étape de dévolution totale est inexistante dans la causerie entre les Diabaté où on passe d'un panégyrique à l'autre en se contentant simplement de faire répéter les vers. Toutefois, à y regarder de près, ces mêmes éléments nous permettent de risquer une interprétation de la logique du *kumatigi*. Dans le cas des Camara, le maître est dans une logique de révision de ce qu'ils ont appris l'année d'avant ; aussi, après qu'ils l'aient parcouru ensemble, ose-t-il leur demander de rendre la totalité de ce poème qu'ils sont censés maîtriser. Par contre dans le cas de ses petits-fils, c'est la première fois qu'ils travaillent ces panégyriques ; il opte donc de les explorer ensemble en leur faisant répéter les vers sur un schéma que nous qualifions de diction et de répétition. Par ailleurs, on peut noter que ce travail vise également la bonne articulation de la parole (comme nous l'avons par exemple relevé dans le cas d'AD).

Toutefois, même si cette partie (de la causerie entre Diabaté) analysée montre que le maître n'utilise qu'une seule technique (celle de diction/répétition de chaque vers), comme nous l'avons souligné plus haut avec Schnewly et Thévenaz (sous presse), il y a néanmoins un travail de *transformation* et de *simplification* qui est fait en amont où le panégyrique est d'abord tiré du *Mansa Jigin* avant d'être décomposé en vers pour des besoins didactiques. De plus, nous avons aussi relevé un élément remarquable dans le sens où il y a un travail d'*explicitation* qui se fait parallèlement sur la compréhension de certaines expressions du panégyrique des *Fakoli*, donnant l'opportunité aux futurs dépositaires de mieux s'approprier leur texte oral.

De son côté, la séance de causerie publique revêt un caractère particulier dans ce sens que par rapport aux deux premières, elle n'est pas totalement séparée du contexte de la vie courante ; elle est ouverte au grand public qui peut à tout moment intervenir dans la causerie. Bien plus, elle est émaillée par la musique, les chants (et même quelques pas de danse) ; et, fait remarquable, les louanges sont directement adressées à des personnes de l'assemblée en temps réel. Cependant, les deux éléments que nous avons relevés plus haut nous amènent à penser que cette séance pourrait provisoirement se rapprocher d'une espèce d'évaluation locale.

Il y a tout d'abord l'effet de surprise où c'est seulement sur le moment qu'on annonce aux apprentis qu'ils doivent également animer la causerie qui a été organisée afin qu'ils puissent aussi montrer de quoi ils sont désormais capables. Pour ce faire, le maître va très rapidement opérer une préparation de l'apprenti à la tâche, avant de la lui attribuer publiquement en lui demandant de suivre le modèle oratoire tracé par les grands hommes du Mandé pour ce genre de rencontres. Cette phase sera suivie d'une dévolution où l'apprenant sera laissé seul face à la tâche définie par le maître. Comme nous l'avons souligné plus haut, cette façon de procéder qui n'est qu'une demi-surprise (car les apprentis qui accompagnent toujours leur maître se doivent d'être souvent prêts à répondre à ses sollicitations) permet ainsi aux garants de la tradition de tester non seulement le travail du *kumatigi*, mais aussi la spontanéité des apprentis qui doivent toujours être en alerte comme le demande leur métier. En leur aménageant ce genre d'espaces qui permettent précisément la production de louanges et où s'opère un transfert du savoir d'un contexte d'apprentissage vers une situation réelle de pratique devant un public, l'occasion est ainsi donnée aux apprentis de se surpasser et de tester l'efficacité sociale de leur *verbe*.

Ceci concerne justement le deuxième point que nous avons relevé plus haut. La présence de certaines personnes de marque dans l'auditoire va donner l'occasion aux apprentis de les entretenir sur leur *jamu* (patronyme) en essayant d'appliquer le principe du *fandanya* (ou du surpassement). Comme souvent au Mandé, la réaction du public ne se fait pas attendre, et comme nous l'avons souligné plus haut, DC qui a plus touché l'auditoire (par rapport à SC) se voit récompensé par des exclamations accompagnées de son *jamu*.

Il faudrait également souligner le rôle que le maître joue *on line* pour amener ses apprentis à donner le meilleur d'eux-mêmes. Non seulement il leur prodigue des conseils, mais en plus il leur montre la façon de procéder en situation réelle en donnant l'exemple d'un modèle communicatif du genre fait d'introduction de son propos (avec prise de précaution oratoire et définition de la finalité du genre) suivie du panégyrique corrigé permettant de dépasser les obstacles de l'apprenant. Une fois de plus, il est possible de relever l'effort qui est fait du côté enseignant (même en situation d'évalua-

tion) en vue d'amener la partie apprenante à donner le meilleur d'elle-même. Ceci nous amène par ailleurs à re-questionner le statut réel de cette séance initialement dévolue à l'évaluation, car celle-ci ne se limite pas seulement à un simple examen où l'apprenant est abandonné tout seul face à l'examineur ; bien plus la séance devient une autre occasion pour le maître d'aménager des conditions optimales de production en situation (pour ses apprentis) sans pour autant sortir du cadre de surprise liée à cette tâche.

D'une façon générale, si du point de vue de l'objet transmis nous avons pu relever, dans les différentes séances analysées, un effort de formalisation du processus de transmission du savoir tant au niveau du traitement du contenu que des techniques de transmission, il faudrait revenir sur le caractère particulier lié à l'organisation générale de toutes ces séances. En effet, comme nous avons pu le voir plus haut, les différentes séances ne se sont pas déroulées dans les mêmes conditions. Logiquement, on se serait attendu au fait que les séances avec les Camara se déroulent dans le vestibule du chef des griots qui est l'endroit officiellement désigné pour de telles activités ; cependant le *kumatigi* a choisi de n'y consacrer qu'une partie (30 %) de l'ensemble des leçons et le reste chez lui. Par contre, nous remarquons que toutes les leçons entre les Diabaté (qui ont plutôt un statut de causeries familiales dans leur esprit) se déroulent dans ce vestibule du chef des griots qui représente un lieu formel. Dans le cas de la causerie publique avec les Camara, même si celle-ci se déroule dans ce lieu formel devant les garants de la tradition, par ailleurs on note dans le public des personnes non impliquées dans le triangle didactique, mais qui influencent le processus d'évaluation par leur simple présence (car les louanges leur sont adressées) ou encore par le jugement qu'ils posent sur la prestation des orateurs. Toutes ces situations font ressortir un aspect particulier des situations éducatives où formel et informel se côtoient dans la pratique (tant au niveau du traitement du contenu que du lieu social) sans forcément s'exclure.

CODA

L'entrée choisie par cette étude nous a permis d'étudier un aspect de la formation des griots : les apprentissages langagiers. Dans ce cadre, il nous a été donné de constater qu'il y a un processus didactique qui est mis sur pied par les garants de la tradition en vue de favoriser la transmission de ce savoir aux futurs griots, autant dans des lieux coupés des activités de la vie sociale que dans des lieux ordinaires. Sans pour autant qu'ils soient représentatifs de toutes les méthodes utilisées pour la transmission des traditions orales, les résultats encore provisoires de notre recherche pourraient déjà fournir quelques pistes tendant à montrer que la distinction très tranchée entre formel, non-formel et informel pose un véritable problème tel que

nous pouvons le voir en reprenant certains éléments contenus dans le tableau de Greenfield et Lave (1979).

Premièrement, en tenant réellement compte du contexte spécifique dans lequel se jouent les enjeux liés à la transmission du savoir, et de l'organisation sociale qui régit ce processus de transmission, il est possible de dire qu'il s'agit bien d'un contexte institutionnel. Deuxièmement, le contenu de l'enseignement tel que nous l'avons vu avec le genre *fasa* se montre extrêmement formalisé. En revanche, à l'exception du contrat didactique et de la définition de l'objet d'étude, aucun élément ne nous permet d'affirmer que les programmes sont explicites. Cependant, nous voyons bien qu'il y a une intention d'enseigner avec la désignation d'un maître qui est responsable de la transmission des acquisitions. Ceci a par exemple été le cas avec les apprentis Camara où, par rapport au dispositif mis en place, il nous a été donné de relever le caractère formel des démarches qui ont abouti sur un contrat didactique. Par contre, par rapport au lieu de transmission, le *kumatigi* a choisi de donner une grande partie de son enseignement chez lui, alors que les garants de la tradition considèrent comme des causeries en famille sont données dans le vestibule réservé à tout ce qui est formel. Dans les deux cas, nous avons ciblé des processus de formalisation tant au niveau de la transposition du contenu pour les besoins d'enseignement (cas du *fasa*), qu'au niveau de l'approche didactique déployée pour mieux transmettre l'objet d'enseignement aux apprenants. La séance de causerie publique avec les Camara a, quant à elle, fourni l'exemple d'une situation hétéroclite où formel et informel se côtoient ; car autrement, comment expliquer que pour des besoins d'évaluation, le public non impliqué dans le triangle didactique puisse influencer (de par sa présence et sa réaction attendue) certains acteurs de ce triangle !

Si cette analyse rend compte d'un contexte particulier dévolu à la tradition orale, nous restons néanmoins persuadé que plus généralement, elle permet de désigner certains aspects du processus éducatif qui, par sa nature, n'est pas exclusif d'une approche quelconque pour des besoins de conformité à un lieu ou à une forme donnée. Aussi pensons-nous que, dans la réalité éducative, situations ou aspects formels et informels forment un *continuum* complémentaire dénotant par ce fait même du caractère dynamique de l'éducation, fait de configuration et de reconfiguration du savoir, où diverses sortes de formes peuvent indifféremment être sollicitées comme résultante immédiate d'une interaction ou plus globalement d'un projet didactique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bronckart, J.-P. & Plazaola-Giger, I. (1998). La transposition didactique – histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97/98, 35-38.
- Brousseau, G. (1996). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. In J. Brun (Éd.), *Didactique des mathématiques* (pp. 45-143). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Burley, D. (1990). Informal education – a place in the new school curriculum ? In T. Jeffs & M. Smith (Eds), *Using Informal Education*. Buckingham : Open University Press.
- Camara, Se. (1986). *Conservation et transmission des traditions orales au Manden : le centre de Kela et sa place dans la reconstitution de l'histoire ancienne des Mandenka*, Mémoire de DEA. Paris : EHESS.
- Camara, Se. (1996). La tradition orale en question. In J.-L. Amselle (Éd.), *Mélanges maliens* (pp. 591-612). Paris : CEA – EHESS.
- Camara, So. (1976/1992). *Gens de la parole : Essais sur la condition et le rôle des griots dans la société malinké*. Paris : Mouton/ Karthala.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Cissé, Y.-T. & Kamissoko, W. (1988). *La grande geste du Mali, des origines à la fondation de l'empire*. Paris : Karthala.
- Conrad, D.-C. & Frank, B.-E. (1995). *Status and Identity in West-Africa : Nyamakalaw of Mande*. Bloomington & Indianapolis : Indiana University Press.
- Dasen, P. R. (1987). *Savoirs quotidiens et éducation informelle*. Genève : Université de Genève.
- Diawara, M. (1990). *La graine de la parole*. Stuttgart : Franz Steiner Verlag.
- Ellis, J.-W. (1990). Informal education – a christian perspective. In T. Jeffs & M. Smith (Eds), *Using Informal Education*. Buckingham : Open University Press.
- Escot, C. (1999). *La culture scientifique et technologique dans l'éducation non formelle*. Paris : Unesco.
- Greenfield, P. & Lave, J. (1979). Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire. In *Recherche, Pédagogie et Culture*, 8, (44), 16-35.
- Hale, T.-A. (1998). *Griots and Griottes of West-Africa*. Bloomington : Indiana University Press.
- Jansen, J. (2000). *The Griot's Craft. An Essay on Oral Tradition and Diplomacy*. Hamburg : Lit Verlag.
- Jansen, J. (2001). *Épopée, histoire, société. Le cas de Soundjata, Mali et Guinée*. Paris : Karthala.
- Jeffs, T. & Smith, M. (1990). *Using Informal Education*. Buckingham : Open University Press.
- Johnson, J.-W. (1986). *The Epic of Son-Jara, a West African Tradition*. Bloomington : Indiana University Press.

- Kéita, C.-M. (1995). *Massa Makan Diabaté : un griot mandingue à la rencontre de l'écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Okpewho, I. (1992). *La littérature orale en Afrique Subsaharienne*. Paris : Mentha.
- Perrot, H. (1993). *Le Passé de l'Afrique par l'oralité (analyses bibliographiques)*. Paris : Ministère de la Coopération et du Développement.
- Person, Y. (1972). Tradition orale et chronologie. *Cahier d'études africaines*, 7/8, 462-476. Paris : EHESS.
- Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris : L'Harmattan
- Schneuwly, B. (1995). La transposition didactique. Réflexions du point de vue de la didactique du français langue maternelle. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Éds), *Didactique du français, état des lieux* (pp. 47-62). Paris : Nathan.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Re-pères*, 22, 19-38
- Schneuwly, B. & Thevenaz-Christen (sous presse). Activité langagière orale. Exploration au moment de son émergence dans la forme préscolaire. In B. Schneuwly & T. Thevenaz-Christen (Éds), *Analyse de l'objet : la classe de français. Apports à la connaissance de la transposition didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Sensévy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20 (3), 263-304
- Smith, M. (1988). *Developing Youth Work. Informal education, mutual aid and popular practice*. Milton Keynes : Open University Press.
- Toulou, S. (2002). *La communication chez le griot mandingue : essai d'analyse des outils liés à la parole*, Mémoire DEA en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire

**François Audigier
Université de Genève**

Depuis qu'elles ont été installées comme disciplines scolaires dans les enseignements primaire et secondaire obligatoires, l'histoire et la géographie n'ont pas cessé d'être l'objet de propos qui mettent en avant les changements et les adaptations qui leur seraient nécessaires. Chacun à leur manière et dans des perspectives parfois contradictoires, les autorités scolaires, divers courants pédagogiques, quelques rares spécialistes des sciences éponymes et d'autres encore, ne se satisfont pas de ces enseignements tels qu'ils sont définis et tels qu'ils sont pratiqués et reçus. Toutefois, face à ces souhaits ou injonctions, diverses études¹ font état de résistances, de lenteurs, et soulignent les permanences de ces enseignements. Pour tenter d'expliquer cette situation, les uns incriminent les résistances professorales, d'autres la formation insuffisante des enseignants, d'autres encore les programmes et *curriculums* qui sont toujours trop lourds et trop développés. D'autres enfin, mentionnent les élèves qui sont trop nombreux à avoir perdu, depuis déjà fort longtemps, le goût des études et l'intérêt pour l'apprentissage, sans oublier ceux qui s'inquiètent des décalages qui seraient à réduire entre les disciplines scolaires et les sciences de référence ou le fossé croissant entre la culture scolaire et la société. À écouter et à lire ces

1. Par exemple en restant dans le temps court de ces dernières années, pour l'histoire : La Revue Suisse d'Histoire 2001, n° 1 ; plusieurs articles sur la situation de l'enseignement de l'histoire dans divers États : livraisons 2001, 2002, 2003, 2004 du Cartable de Clio ; Héry (1999) ; Heimberg (2002) ; pour la géographie : Lefort (1992) ; Leroux (1997) ; Hugonie (1992) ; pour l'histoire et la géographie : Audigier, Crémieux & Mousseau (1996) ; Tutiaux-Guillon (2004) ; Audigier & Tutiaux-Guillon (2004) ; sans oublier les innombrables rapports et autres travaux de commissions officielles pour s'en tenir à l'exemple français.

études et ces points de vue, trop nombreux pour être cités, il apparaît que les résistances sont le plus souvent attribuées aux mauvais choix des autorités ou à l'inertie des enseignants. Dès lors la solution est simple : que les autorités changent de discours et modifient les programmes et conseils pédagogiques, et que les enseignants soient plus mobiles, puisque les élèves sont ce qu'ils sont et qu'il est bien difficile de les changer ! Pour ce faire, les uns prônent l'introduction d'une dimension épistémologique dans la formation des enseignants, introduction nécessaire pour tendre vers ces capacités réflexives qui seraient une caractéristique nécessaire de nos sociétés², d'autres demandent que les *curriculums* fassent une grande place à l'autonomie des enseignants et des établissements en vue de leur adaptation aux spécificités des publics scolaires ; inversement, plus souvent du côté des autorités, un resserrement des *curriculums* et des normes plus précises devraient mieux encadrer l'activité enseignante. Et pourtant, tout cela résiste ! Certes, à l'échelle de plusieurs décennies, les enseignements d'histoire et de géographie changent, évoluent. De nouveaux savoirs, plus ou moins importés des univers dits savants se diffusent dans les contenus enseignés, les méthodes se modifient notamment grâce aux évolutions techniques ou sous leur pression (introduction de la photographie, puis de la couleur dans les manuels, technologies de l'information et de la communication dont la vidéo, etc.). Postuler la stabilité sans autre serait une erreur. Mais les caractères généraux sont demeurés remarquablement stables.

Pour interpréter ces tensions entre les nécessités proclamées, les changements attendus et ces permanences, je fais appel au concept de forme scolaire tel qu'il a été développé par des sociologues, en particulier Vincent et ses collaborateurs, à la suite de travaux d'historiens (Chartier, Compère & Julia, 1976). Vincent (Vincent, Lahire & Thin, 1993) situe et décrit ainsi la forme scolaire :

L'émergence de la forme scolaire, forme qui se caractérise par un ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles ou, autrement dit, ayant pour fin leur fin propre, est celle d'un nouveau mode de socialisation, le mode scolaire de socialisation (p. 39).

Cette forme scolaire est liée au « caractère intrinsèquement 'disciplinaire' des savoirs scolaires » (Vincent 2004, p. 113). Ce concept nous offre un analyseur mettant en relation une finalité essentielle de nos communautés humaines, à savoir la socialisation des individus, principalement les

2. Par exemple, pour les enseignants : Schön (1994) ou Paquay & al. (2001) ; plus largement pour la société, la réflexivité comme caractéristique de la modernité, Giddens (1994, notamment pp. 43-51).

jeunes, une forme au sens d'un mode d'organisation qui concerne aussi bien le temps et l'espace que le savoir lui-même qui dessine un système de relations supposées cohérentes entre ces trois éléments, et lie ainsi cette forme avec les contenus enseignés. Dans sa généralité, ce concept ne nous permet pas d'entrer de façon précise dans les constructions disciplinaires qu'il pose comme étant au principe même de l'organisation de la forme scolaire. Pour prolonger nos analyses, je le mets en relation avec d'autres concepts, principalement celui de discipline scolaire, afin d'entrer plus avant dans les manières dont la forme scolaire prend une ... forme particulière selon les domaines de connaissance. Ainsi, le propos de cet article n'est pas de questionner le concept de forme scolaire mais de l'utiliser et de le prolonger pour analyser l'histoire et la géographie scolaires et mettre en perspective les débats dont l'une et l'autre sont depuis quelque temps l'objet. Interroger ce concept, pris ici comme un modèle d'analyse, dépasse le cadre de ces pages et demanderait de mobiliser d'autres références, en particulier des travaux portant sur d'autres disciplines scolaires.

La thèse développée dans ce texte pose que les disciplines scolaires histoire et géographie sont profondément déstabilisées par les changements des modes de socialisation qui sont à l'œuvre dans nos sociétés. Leur finalité première, qui est de construire des « imaginaires sociaux » (Baczko, 1984), une conception du monde, une *Weltanschauung*, relatifs à notre monde habité et à son histoire, et par là de contribuer à la socialisation des jeunes générations, est mise en cause par les incertitudes, les oppositions, voire le refus dont la définition de ces imaginaires est l'objet. Il ne s'agit pas seulement des contenus à enseigner au sens du choix des thèmes d'étude mais plus largement des savoir-faire et des compétences, selon la conception que l'on a de l'identité d'un côté et de celle des apprentissages de l'autre. Ainsi, pour répondre aux évolutions du monde, de nouveaux objets, de nouvelles pratiques, de nouveaux dispositifs frappent à la porte de ces disciplines ; « cahin-caha », certaines de ces nouveautés prennent peu à peu place, principalement celles qui relèvent des contenus au sens le plus habituel du terme, d'autres mettent en cause la forme scolaire elle-même dans laquelle l'histoire et la géographie se sont inscrites et s'inscrivent encore.

Enfin, sans m'y enfermer, mon propos privilégie ce qui est aujourd'hui l'école obligatoire, celle que les élèves fréquentent entre 6 et 15-16 ans ; il convient aussi de rappeler que la durée de cette école, 9 années dans la majorité des États, est récente puisqu'on peut dater l'émergence de cette « école de base » des années soixante-soixante-dix en Europe occidentale, et que, selon les systèmes, il existe une filière unique ou progressivement des filières séparées. Toutefois, même en réduisant ainsi notre exploration, il convient de faire la différence entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. La forme scolaire et les processus de socialisation qui

lui sont liés ne sont pas identiques. Par exemple, au maître unique succèdent des enseignants différenciés et spécialisés, la place de l'écrit dans les cours et dans les évaluations se renforce, la compétition scolaire et la hiérarchisation des élèves s'imposent, les disciplines prennent une place croissante voire toute la place, etc. Je considère cette division entre primaire et secondaire comme une donnée institutionnelle, un cadre sur et dans lequel les autorités tentent d'agir, cadre qui délimite et définit l'espace d'expérience et les conditions de liberté et d'initiative des acteurs, qu'ils soient élèves ou enseignants.

PRÉALABLES

L'étude de la contribution de l'histoire et de la géographie dans les processus de socialisation scolaire appelle des regards croisés et une mise en perspective temporelle. Compte tenu de la rareté, voire de l'absence d'études qui affrontent ce problème plus spécifique et cherchent à dépasser les grandes généralités intentionnelles à l'image des textes officiels, ma contribution revêt un caractère largement exploratoire. Ainsi, tout au long de ce parcours, je rencontre et croise des travaux, des outils d'analyse, des références qui proviennent de divers champs des sciences sociales, principalement la sociologie, l'histoire et les sciences de l'éducation. Ces ressources sont mises au service d'une perspective didactique au sens où je me place du point de vue de la spécificité disciplinaire, de ce que celle-ci implique pour les enseignements et les apprentissages, en considérant l'ensemble de ces univers disciplinaires depuis les finalités que la société leur confie jusqu'aux pratiques dans les classes et les évaluations des acquis des élèves. Cela correspond à une conception large de la didactique qui prend résolument en compte le contexte ainsi que les évolutions sociales et culturelles pour étudier ces enseignements et apprentissages (Audigier, 1996). Les limites de cet article sont aussi liées aux sources qui sont convoquées pour le construire. Je m'appuie le plus souvent sur les textes officiels, ceux qui régissent ces enseignements, et sur des études générales portant sur l'ensemble constitué par l'une ou l'autre de ces disciplines ou les deux ; je vais également à la rencontre des acteurs qu'ils soient élèves ou enseignants et dans le quotidien des classes à la recherche des disciplines scolaires en actes. De même, tout en m'appuyant principalement sur l'exemple français, j'invite quelques regards et quelques expériences en provenance d'autres systèmes éducatifs. Tout en reconnaissant d'emblée les limites de ces vagabondages, ils sont utiles et nécessaires pour témoigner de questions partagées dans nos systèmes scolaires occidentaux. Enfin, sans faire œuvre d'historien, l'étude de la forme scolaire dans sa configuration disciplinaire relative à l'histoire et la géographie, s'inscrit nécessairement dans la durée ; sa mise en question aujourd'hui pose notre contexte contemporain comme profondément nouveau. Je convie donc quelques références

plus lointaines pour mieux éclairer aussi bien des continuités que des moments de rupture, *in fine* pour construire et comprendre les problèmes qui se posent à nous aujourd'hui. Ainsi, par exemple, en 1906, l'historien Seignobos écrivait :

... l'histoire introduit les élèves dans le monde social et politique... [Elle] fait connaître les actes, les idées, les motifs des hommes vivant en société. Il [l'élève] commence à comprendre en quoi consiste une société et comment elle fonctionne.

L'histoire fait connaître des peuples différents... Il [l'élève] acquiert la notion de la diversité des peuples, il s'affranchit de la tendance naturelle à se représenter une humanité uniforme, semblable à celle qui l'entoure.

...Enfin, l'histoire... fait ainsi apercevoir des changements continuels dans la société... Elle lui [à l'élève] donne la notion précise de transformation sociale.

...

Toutes ces acquisitions rendent le jeune homme plus apte à comprendre la société de son temps, par conséquent à se diriger lui-même dans la vie sociale ou politique. Elles l'aident à devenir un citoyen capable de prendre une part intelligente à la vie publique de son pays. L'histoire est le plus solide enseignement civique, elle est une partie indispensable de l'éducation dans une société démocratique.

Je complète ces quelques phrases par deux autres citations qui résonnent elles aussi de façon très actuelle : « Tous les professeurs savent qu'un exercice, pour être efficace, doit mettre l'élève en activité » et plus loin « Il m'a semblé que les exercices de l'enseignement historique doivent être modélés sur les opérations de la connaissance historique » (Seignobos, 1906, pp. 6, 7, 14).

Certes, il s'agit là de l'enseignement de l'histoire dans le secondaire, réservé à l'époque à une petite minorité ; de même, les conceptions de l'histoire et de l'activité des élèves se sont déplacées voire transformées, mais cela nous rappelle que la formation d'une personne autonome, sur laquelle on insiste aujourd'hui, n'est pas nouvelle.

Ces citations n'ont pas pour but de défendre une quelconque permanence des idées mais de nous inviter à ce double travail de contextualisation et de mise en perspective. D'ailleurs, si mon hypothèse énonce la mise en question de la forme scolaire qui s'est développée depuis le XVI^e siècle en Occident et la déstabilisation qui l'accompagne, observée à travers les questions que rencontrent aujourd'hui les enseignements d'histoire et de géographie, il n'y a là qu'une exigence très normale³.

3. Voir aussi, par exemple, les travaux de Bruter (1997) qui étudie la naissance de ce qu'elle appelle un paradigme pédagogique concernant l'histoire enseignée au Grand Siècle, de Dancel (1996) sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire, de Héry (1999) sur l'enseignement de l'histoire au lycée, de Lefort (1992) sur l'enseignement de la géographie, toujours en France, entre 1870 et 1970.

SOCIALISATION ET HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE SCOLAIRES

En première approche et au-delà de la diversité de ses usages, le terme de socialisation est considéré ici pour décrire et analyser les processus par lesquels l'individu construit son/ses identités dans et par ses relations avec les autres et avec le monde. Pendant longtemps, la socialisation a été pensée comme essentiellement dépendante des institutions qui encadraient l'individu tout au long de son existence : famille, école, armée pour les hommes, églises, entreprises, etc. Quels que soient les débats dont elle a toujours été l'objet, l'école a été pensée, depuis plus d'un siècle, comme jouant un rôle déterminant dans ce processus. Depuis environ trois décennies, les certitudes sur lesquelles reposaient cette conception sont ébranlées. Avant d'étudier cet ébranlement, je rappelle quelques caractères de la connivence entre l'histoire, la géographie et la socialisation démocratique telle qu'elle était pensée depuis la fin du XIX^e.

Histoire et géographie, deux disciplines pour la socialisation démocratique

Sans avoir le monopole de la construction des identités individuelles et collectives et de la socialisation dans l'espace scolaire, l'histoire et la géographie sont au premier rang de ces processus⁵. L'affaire est connue : construire une conception partagée du passé, de l'histoire de la communauté d'appartenance et de ses relations avec les autres, de l'espace habité, du territoire et aussi du monde, avec au-dessus d'elles, comme signification et comme légitimation, la citoyenneté démocratique⁶ depuis le dernier quart du XIX^e.

Toutefois, compte tenu de la tradition occidentale mais aussi du fait que l'expérience humaine, l'identité et le destin personnel de chacun sont d'abord pris dans le flux du temps, partout une place éminente est accordée à l'histoire (Bruner, 2002). Cette place est aussi à mettre en lien avec la modernité telle que l'a définie Koselleck (1990) et telle que l'analyse Bonny dans un ouvrage plus récent (2004), modernité qui définit les *Temps futurs*

4. Une analyse plus développée devrait distinguer le projet de socialisation qui met en avant l'appartenance 'nationale' et celui de la socialisation 'démocratique', en relation notamment avec l'instruction morale et civique. Le premier s'étend sur une durée plus longue que le second.

5. En 1916, Dewey écrivait : « La géographie et l'histoire sont les deux grands moyens dont dispose l'école pour élargir la portée d'une expérience personnelle directe » (p. 281).

6. Voir la bibliographie abondante, par exemple : Crubelier (1991) ; Rapports du Conseil de l'Europe ; Audigier, 1999 ; etc. Et une autre distinction qui serait opératoire pour le temps présent entre citoyenneté républicaine et citoyenneté démocratique.

comme ouverts à l'initiative humaine, différents du passé et du présent, et orientés par le progrès qui est la matrice et trace le sens de cette nouveauté. Même si aujourd'hui l'idée de progrès est mise à mal, ces figures de la modernité construisent voire déterminent notre conception de notre histoire, de nos histoires, du déroulement du temps⁷.

Ce rôle dominant, l'histoire scolaire le joue, l'a joué, notamment avec le récit collectif qu'elle porte et apporte ; elle met ainsi chacun en situation de placer son histoire individuelle en relation avec les autres par la médiation d'une histoire collective et la participation à un destin commun. Un passé pour construire une identité, un avenir qui place le présent comme un moment d'une continuité, seule à même d'assurer à chacun la sécurité, l'accès à un certain nombre de biens, la possible défense contre les autres. Dans cette division du travail qui est aussi complémentarité, la géographie se tient dans une place seconde. Elle « plante le décor », parcourt l'espace commun ; elle est aussi plus ouverte aux autres. Les premières classes passées, l'ouverture au monde est de rigueur. Sans doute, y a-t-il eu un lien entre cette ouverture et la politique extérieure, notamment coloniale ; ce lien est aujourd'hui relayé par la prise en compte, déclarée nécessaire pour comprendre le monde actuel⁸, des phénomènes de mondialisation. Dès lors que le vaste monde est ouvert, ici à la conquête militaire et politique, là plus spécifiquement économique, là encore à la curiosité pour les autres, la géographie construit l'idée selon laquelle le territoire de l'humanité et donc l'espace d'action potentiel est notre planète. L'histoire, plus centrée sur la communauté politique, s'ouvre plus difficilement aux autres. Dans la plupart des systèmes politiques, ces autres sont d'abord les voisins, contacts pacifiques ou violents. Dans cette perspective, l'histoire donne sens à la géographie du territoire national en aidant l'élève, les générations successives, à comprendre sa construction et l'invitant, les invitant à défendre son intégrité ou faisant de cette défense une obligation.

Histoire, géographie et forme scolaire

Pour remplir le rôle qui leur est assigné dans l'école, l'histoire et la géographie se sont, comme les autres domaines de savoir, construites selon les déterminations et contraintes propres de la forme scolaire, forme que je mets en relation avec le concept de discipline scolaire. C'est dans le cadre défini par la forme scolaire, « [...] un espace séparé des autres espaces de vie sociale[...] un temps spécifique[...] caractérisé par la répétition, le découpage de "séquences" isolées les unes des autres[...] » (Vincent, 2004, p. 124), que l'histoire et la géographie se sont construites comme discipli-

7. Pour les élèves, par exemple, Lautier (1997) ; Tutiaux-Guillon & Mousseau (1998).

8. Formule canonique des programmes officiels quant à la finalité de nos disciplines.

nes scolaires en donnant à ces dernières le sens et les caractéristiques que Chervel (1988) leur attribue : des savoirs partagés, une vulgate ; des dispositifs d'évaluation ; des exercices ; des procédures de motivation. Dans des travaux antérieurs (Audigier, 1995) je me suis appuyé sur cette construction pour étudier la spécificité de l'histoire et de la géographie et ai modélisé ces disciplines telles que l'Institution les a définies depuis la fin du XIX^e siècle. Aussi, dans cet article, au-delà de quelques rappels de leurs caractères dominants, j'étudie principalement les éléments de déstabilisation liés notamment aux modifications de la construction des identités individuelles et collectives et des processus de socialisation.

Pour dire autrement la finalité première de l'histoire et de la géographie : elles ont été installées, en tant que disciplines scolaires dans nos systèmes éducatifs, en vue de contribuer à insérer les jeunes dans une communauté de destin, de développer un sentiment d'appartenance et de transmettre une forme d'identité collective en vue d'unifier la collectivité politique. Cette contribution se combine avec d'autres figures et est relayée par elles, que ce soit hors de l'école ou à l'intérieur de l'école, selon des dispositions variées dans nos différents systèmes éducatifs : commémorations, prière commune, salut au drapeau, serment quotidien, etc. Ce sont autant de moments, de lieux et d'actes collectifs. Ces autres figures, lorsqu'elles sont présentes à l'école, empruntent à des pratiques sociales qui lui sont extérieures et profitent de la forme scolaire comme espace-temps spécifique, soumis à des rituels, mais elles échappent aux logiques disciplinaires. À leur manière, elles sont des actions collectives dans lesquelles l'individu élève est invité à s'engager aussi sur un plan émotionnel. L'identité n'est pas liée à la mise en œuvre de telle ou telle capacité critique mais à la mobilisation d'un sentiment d'appartenance en vue d'une adhésion.

Cet espace-temps singulier qu'est l'École et son développement sur l'ensemble de la scolarité construisent les caractères spécifiques que prend la forme scolaire dans nos disciplines. Pour illustrer ces caractères, je prends quelques exemples :

- le découpage des savoirs. Pour l'histoire, l'organisation chronologique qui met le savoir dans l'ordre du temps, pour la géographie, l'importance du modèle concentrique par élargissement progressif du local au mondial dans le primaire, puis l'exploration successive d'espace terrestre dans le secondaire, constituent les deux principes fondamentaux du découpage et de l'ordonnement des savoirs dans ces disciplines. Tout ceci se joue dans les découpages horaires. Quelques variations existent, notamment entre le primaire où une plus grande souplesse voire une mise à distance des impératifs institutionnels sont de fait à l'œuvre (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004), et le secondaire où les contraintes de programme s'imposent au moins formellement. Quelques enseignants s'efforcent d'inscrire ces savoirs dans des approches plus ou moins re-

- commandées comme les situations problèmes ; mais quel que soit l'intérêt de ces pratiques, elles ne remettent guère en cause la forme scolaire ;
- l'écrit. L'écrit occupe au moins deux places bien distinctes. La première est celle du texte de référence, dont l'archétype est représenté par le manuel. La seconde est l'écrit produit par l'élève. Le manuel est réputé contenir le savoir tel qu'il est accepté et acceptable, légitime et pensé pour vrai à un moment donné. L'écrit de l'élève s'inscrit dans les formes rhétoriques en usage dans le système éducatif ;
 - des exercices et outils spécifiques. Des didacticiens tels que Moniot (1993) soulignent que l'histoire n'a pas conçu véritablement des exercices qui lui soient propres. Elle les emprunte à d'autres, notamment à l'enseignement de la langue. Après tout, l'histoire se donne à nous sous forme de texte et les exercices qu'elle met en œuvre se rapprochent très logiquement de ceux qui sont pratiqués dans l'enseignement de la langue principale. Même si ce texte prend des formes diverses, même si dans le quotidien des classes il est construit et négocié en interaction avec les élèves, ce caractère textuel du savoir, l'importance des connaissances de type déclaratif – savoir que... –, et l'impératif chronologique imposent leurs contraintes. La géographie est un peu plus créative en ce que le maniement de certains de ses outils, principalement la carte, mais également d'autres représentations spatiales comme les graphiques, donnent lieu à des exercices spécifiques ;
 - les pratiques. Encore très insuffisamment développées, les analyses de pratiques d'enseignement disponibles (par exemple, Audigier & al., 1987 ; Audigier, Crémieux & Mousseau, 1996 ; Tutiaux-Guillon & Mousseau 1998 ; Tutiaux-Guillon & Fourmond 1998 ; Cooper & Capita, 2003) montrent toutes la force d'un modèle de type « magistral dialogué ». Quels que soient les modes d'organisation du travail, en classe entière, individuel ou de groupe, les types de tâches confiés aux élèves, leurs possibilités d'enquête et d'expression, etc., une part dominante du temps de la classe est occupée par la parole de l'enseignant. Il y a toujours à dispenser de l'information, à commenter, à expliquer, à évaluer les propos des élèves, à institutionnaliser le savoir. À nouveau, le primaire se distingue du secondaire par une plus grande diversité : le temps n'y obéit pas nécessairement aux mêmes découpages.

La forme scolaire et les processus de socialisation ici à l'œuvre sont liés au projet même d'instruction et d'éducation. Les disciplines scolaires sont réputées favoriser l'entrée des élèves dans leurs modes de pensée et dans leurs raisonnements spécifiques. La distance établie entre la société, ses urgences, la diversité des opinions et des intérêts, et l'espace-temps scolaire est là pour favoriser la construction et l'exercice de la pensée critique, de la raison. Cette intention est liée à l'entrée progressive des élèves dans des disciplines légitimées par leurs références scientifiques. Ce sont des

univers patiemment construits par des générations de chercheurs et que différents acteurs transforment en objets d'enseignement. La socialisation est ici intériorisation de ces mondes et de l'esprit de raison qui en est le socle. L'apprentissage du raisonnement critique demande, exige à la fois du temps et une clôture qui sépare l'école des bruits du monde. Toutefois, les analyses disponibles convergent pour souligner à la fois que ce projet n'est pas si simple à mettre en œuvre, que les savoirs effectivement enseignés sont souvent fort éloignés de tout apprentissage critique et que leur mode dominant de fonctionnement est celui d'une pensée réaliste qui construit chez les élèves une conception du savoir comme vérité établie. Si les normes affichées sont celles de la raison, les normes réelles penchent plutôt vers le réalisme et la transmission de savoirs conçus comme des vérités stables. L'histoire et la géographie scolaires fonctionnent plus à l'adhésion qu'à la formation critique. Bien qu'affirmées par les acteurs, les idées de pluralité des points de vue, de mise à distance des contenus trouvent rarement leur opérationnalisation. Ce n'est sans doute pas le seul effet de l'âge des élèves.

CHANGEMENTS

Si pour décrire et analyser nos disciplines jusque vers les années septante, il est pertinent de mettre l'accent sur les continuités et la puissance des logiques liées à la forme scolaire, ces continuités ne doivent pas être interprétées comme la description d'un paysage tranquille qui ne se serait pas modifié. Toutefois, le modèle disciplinaire reste très stable, toujours pris dans la forme scolaire. C'est à partir des années septante que l'on observe une mise en mouvement plus rapide et plus chaotique de nos institutions scolaires, mouvement au sein duquel nos disciplines jouent leur propre partition.

La modification du contexte actuel et ses conséquences

Les mutations actuelles de nos sociétés occupent les rayons des libraires et emplissent les revues. De nombreux caractères mis en avant par les chercheurs qui travaillent sur notre monde interrogent nos disciplines souvent de façon contradictoire. J'en cite quelques-uns parmi ceux qui ont le plus de conséquences pour l'histoire et la géographie :

- les conceptions du temps évoluent vers un présentisme qui touche directement la capacité de chacun à se situer dans une histoire, à considérer le temps comme une donnée de l'existence non seulement individuelle, mais également collective ;

- les tendances vers une conception communautaire, plus ou moins ethnique, de nos sociétés et la mise en cause des grands récits conduisent vers des replis identitaires qui produisent une quête des origines plus marquée par la recherche de différences que par ce qui est commun ;
- la multiplication des échanges, en particulier l'instantanéité des informations, nous met en relation quasi immédiate avec d'autres lieux sur la Terre. La conception de l'espace se trouve en tension entre une pensée qui privilégie les territoires, leur organisation et ce qu'ils contiennent, et une pensée réticulaire qui étudie les relations ;
- les attentes sociales se modifient ; des groupes qui n'avaient pas la parole, qui se pensent comme privés de leur histoire, la réclament. Cette demande est parfois liée à la légitimation de revendications territoriales. Quelle que soit l'importance accordée à l'idée de réseau, la matérialité des territoires comme espaces bornés d'une population, d'un groupe donné, reste un support important des identités ;
- l'accent mis sur l'expérience comme source principale de la connaissance et condition de la construction du sujet et de son autonomie dévalorise voire délégitime les références extérieures, qu'elles soient scientifiques ou éthiques.

Ces différents caractères, trop vite énoncés et objets d'interprétations diverses (Bonny, 2004) invitent à modifier très fortement non seulement les contenus scolaires mais aussi les dispositifs et les pratiques d'enseignement. Ainsi, même si l'écoute d'un enseignant est aussi une expérience, celle-ci n'est plus pensée dans ce registre mais comme devant être liée à l'initiative et à l'autonomie. Ce qui importe est avant tout la construction de capacités à se *débrouiller* dans la vie sociale, à faire face à la diversité et à la nouveauté des situations que la personne rencontre, en mobilisant des compétences. Ce qui est appris à l'école doit *être utile* et pas seulement construire des imaginaires. D'ailleurs pour la construction de ces dernières, la société produit des moyens de diffusion de masse autrement plus efficaces que les savoirs scolaires.

La socialisation n'est plus ce qu'elle était

J'ai précédemment rappelé le lien admis entre les processus de socialisation, l'appartenance et la construction de l'identité, des identités individuelles et collectives. Pour étudier cette construction, Dubar (1998, p. 117-126) distingue deux processus totalement imbriqués, biographique et relationnel ; il présente l'identité comme « espace-temps générationnel », « L'articulation de ces deux processus représente la projection de l'espace-temps identitaire d'une génération confrontée aux autres dans son cheminement biographique et son déploiement spatial ». Si dans la perspective

sociologique développée par cet auteur, l'espace est celui des « dispositions sociales », une perspective géographique étend volontiers ce déploiement spatial vers le sens donné aux relations que les êtres humains entretiennent entre eux et avec les objets matériels et symboliques qu'ils ont à leur disposition, qu'ils produisent, échangent, consomment à la surface de la Terre, dans des lieux différenciés. De même, si le biographique renvoie à une dimension individuelle de chacun et de son identité narrative (Ricœur, 1990), il est aussi collectif. Tout être humain se construit en relations avec les autres. Ces relations peuvent être pensées comme universelles ; elles n'en sont pas moins situées, limitées, partielles, dépendantes en premier lieu de nos appartenances spécifiques. Parmi ces dernières, l'appartenance politique, et donc la séparation du monde en entités distinctes, a été et est encore largement pensée comme celle qui fonde un monde commun, celui de nos communautés politiques, de nos communautés de citoyens pour les démocraties (Schnapper, 1994), nos manières de les penser, nos solidarités et nos différences. Nous habitons la Terre ; celle-ci a une histoire, des histoires. Nous sommes d'abord d'un lieu, d'un temps, d'une société particulière qui a une histoire et se développe sur un espace. De telles affirmations sont ici posées comme un point de départ à partir duquel déployer les mises en cause et les changements. Ainsi aux deux extrémités de nos hiérarchies sociales, hiérarchies presque mondiales, se disposent des humains *planétaires*, autrement dit des humains pour qui les appartenances politiques singulières jouent un rôle second et dont le projet se développe au-delà des frontières des États. Mais si les uns sont en situation de pouvoir et mettent le monde à leur service, les autres en subissent la loi et pensent l'ailleurs d'abord comme une possible survie ou amélioration de leur sort pour eux-mêmes et pour leurs proches⁹.

Pour introduire les changements dans les processus de socialisation, je me réfère principalement à deux auteurs. Le premier, Dubet (2002), sous le titre « Le Déclin de l'institution », analyse le mouvement vers un mode de socialisation marqué par une expérience composite et attribuant une importance déclinante voire absente, aux rôles que remplissaient précédemment les institutions, au premier rang desquels l'école. Ce mode de socialisation scolaire est concurrencé par d'autres qui sont extérieurs non seulement à l'école, mais aussi aux autres institutions. L'alternative est alors, soit de voir l'école refuser de considérer ces évolutions, ce qui pourrait se traduire par une sorte de découplage entre les enseignements et les apprentissages et ce qui relève des processus importants de socialisation, soit de tenter des adaptations, des changements. De son côté, Kaufmann (2004), dans une approche de l'identité sous le titre de « L'invention de soi », développe une conception qui ajoute à l'identité narrative une identité, plus exactement des identités opératoires, liées à l'action. Non seulement pèse

9. Par exemple : Bauman (1998).

sur l'individu une injonction « à définir lui-même sa propre identité » mais en plus il lui est demandé :

[...] en même temps d'effectuer toute une série de choix pratiques, de réfléchir avant d'agir. Ces deux impératifs sont en réalité étroitement liés entre eux. D'une façon générale, car ego ne peut donner sens à son action si il ne sait pas qui il est. Mais aussi de façon beaucoup plus quotidienne et pragmatique, à travers le bricolage de grilles significatives orientant l'action. [...] sans elles, l'individu moderne tombe en panne. (p. 174-175).

Suivre ces analyses suggère que le mode de socialisation scolaire mis en avant par Vincent n'a plus la même puissance qu'auparavant. Ce déclin, qui se produit dans la durée et n'a ni caractères ni rythmes uniformes, contribue à éclairer nombre de tentatives destinées à « ouvrir » la forme scolaire, en particulier du côté de l'action, de l'activité des élèves, plus largement de ses relations avec les pratiques sociales, et à donner du sens à ces tentatives. Nous sommes passés d'un monde où les normes se diffusaient de manière verticale, un monde où l'ordre était pensé comme imposé de manière verticale, à un ordre et des normes négociés et débattus. Le rapport aux savoirs relatifs à notre monde social présent et passé ne peut plus se construire ni dans la seule adhésion, même critique, à un discours normé et conçu comme une vérité, ni dans des dispositifs qui ignorent les expériences que les élèves ont de ce monde. Cette nouvelle donne permet d'interpréter les changements actuels, y compris dans leurs dimensions conflictuelles.

Des nouveautés

J'ai posé dès l'introduction que depuis les décennies soixante-septante et à un rythme bien plus élevé que précédemment, l'histoire et la géographie sont invitées à introduire de nouveaux objets, de nouvelles pratiques, de nouveaux dispositifs¹⁰. L'introduction de ces nouveautés répond à plusieurs motivations. Les unes sont une actualisation voire une accentuation de celles déjà présentes au cours de la période précédente, telles que le souci de ne pas voir les disciplines scolaires s'éloigner par trop de leurs références savantes ou la prise en compte de travaux sur l'éducation, l'enseignement et l'apprentissage ; les autres sont la traduction de préoccupations nouvelles, de demandes sociales plus ou moins pressantes, telles que la nécessité de faire face à l'évolution des publics scolaires ou encore l'introduction d'objets sociaux, de compétences, de domaines de formation jusqu'alors

10. Ce qui n'empêche pas que des voix s'élèvent régulièrement pour dénoncer ces introductions. Voir les ambiguïtés des Commissions ministérielles en France au cours des années quatre-vingt.

absents ou peu présents dans nos disciplines, plus largement à l'école. Ces motivations ne sont pas exclusives les unes des autres, mais elles répondent à différentes priorités. Ce qui relève des contenus met plutôt en question les *imaginaires sociaux* à travers la construction de savoirs sur le monde. Ce qui relève des pratiques et des dispositifs accompagne l'insistance mise de plus en plus fortement sur les activités, l'expérience comme source de l'apprentissage.

Un des leviers des changements de l'école est placé dans l'énoncé des plans d'étude et autres curriculums formels. Ce n'est pas le lieu de développer ici cette notion de curriculum et ce qu'elle implique ni de s'interroger sur les effets de ces textes officiels sur les pratiques réelles. Observons simplement qu'une des réponses apportées par les autorités scolaires, au-delà des modalités différentes de leur construction, réside dans la modification des curriculums. Pendant longtemps, les modifications proposées ont concerné en priorité les contenus, tandis que pour les pratiques il était surtout question de rappels, notamment sur les méthodes actives. La tradition européenne laisse aux enseignants une grande liberté pédagogique.

De nouveaux objets

Sans cesse de nouveaux objets frappent à la porte de nos disciplines. Les uns, comme le patrimoine ou le travail sur les relations et la différenciation entre mémoire et histoire, touchent directement un travail sur le temps, le rapport de l'identité collective au passé et aux débats du présent. D'autres, comme l'Europe ou l'exigence du développement durable, sont censés ouvrir à l'avenir ; ils sont alors directement aux prises avec les incertitudes de ce même avenir. Si les objets dont le caractère historien semble plus évident, se disciplinarisent avec plus ou moins de facilités, il n'en est pas de même pour ceux qui concernent directement notre monde actuel et qui sont placés a priori du côté de la géographie ou dont la composante géographique est particulièrement importante. Une des raisons de ces résistances est liée au fait que ces objets sont des enjeux sociaux qui divisent la société et que les savoirs dits scientifiques dont ils relèvent sont pluriels, eux-mêmes directement plongés dans les débats sociaux. Leur étude est donc impossible à orienter à partir et vers des savoirs stables. Il en est ainsi de tout *problème de société* dont l'étude ne relève en aucun cas d'une seule discipline scolaire ni d'un seul champ scientifique et dont la résolution est d'ordre politique. Poser que la résolution d'un problème de société est de l'ordre du politique, c'est rappeler que les sciences ne disent pas ce que les humains doivent décider et que les décisions qui les concernent dépendent de l'organisation des pouvoirs dont se dotent les communautés politiques, les nôtres aujourd'hui étant de type démocratique. L'introduction de tels objets dans les savoirs enseignés soit se fait au risque de leur scolarisation au sens de

leur soumission aux logiques de la forme scolaire, soit implique sinon un changement, du moins un déplacement souvent profond de cette même forme.

Dans les *curriculum*s

Toujours dans la période qui nous occupe, trois manières nouvelles de construire les *curriculum*s intéressent nos disciplines. La première relève de la pédagogie par les objectifs. Ainsi les plans d'étude d'histoire et de géographie du cycle d'orientation à Genève ne sont plus organisés à partir d'une liste de savoirs et de savoir-faire mais à partir de l'énoncé de quelques objectifs majeurs dont le contenu et la formulation sont inspirés de certaines des préoccupations présentes dans les univers scientifiques. Le plan d'étude de géographie y ajoute une liste de concepts à construire. La seconde manière modifie plus profondément encore les constructions habituelles, au moins dans les intentions, et s'efforce de raisonner en termes de compétences. Certains programmes belges et les programmes québécois sont de ce type. Au-delà des débats dont les compétences sont l'objet, l'intérêt de cette référence est de mettre, en principe, en avant l'opérationnalité des savoirs, leur usage en situations. Ces deux manières de construire les *curriculum*s restent dans des logiques disciplinaires. Certes, elles s'efforcent de dépasser les constructions habituelles et de mettre en tête, la première, des *modes de pensée disciplinaire* qui privilégient l'esprit critique et la scolarisation de certains débats existant dans les univers scientifiques, la seconde une relation explicite avec des compétences sociales. Reste à savoir, mais ces nouveautés sont trop récentes, si elles modifieront, si oui de quelles façons et sur quels aspects, les logiques de la forme scolaire.

La troisième nouveauté introduite dans les *curriculum*s et qui regarde nos disciplines les déstabilise beaucoup plus fortement. Elle relève des *éducation à...* : *éducation aux médias*, *éducation au développement durable*, etc. Ces éducations sont une traduction, en terme d'intentions d'enseignement, de préoccupations sociales plus ou moins considérées comme des urgences et qui d'une part peinent à s'introduire dans les disciplines scolaires établies, d'autre part ne sont pas, par essence ou par nature, disciplinaires, enfin, qui renvoient à des pratiques sociales, voire incluent des dimensions politiques. Elles mettent en question les découpages disciplinaires et invitent à des relations plus fortes avec ce qui est hors de l'école. Un des buts est de rapprocher la culture scolaire du reste du monde, sans que l'on quitte à ce propos quelques généralités¹¹. Elles s'accompagnent de nouveaux dispositifs moins dépendants de l'organisation actuelle de l'es-

11. Ces *éducations à...* sont présentes dans les programmes québécois, dans le projet de Plan d'Études Cadre en Suisse romande, etc.

pace-temps scolaire. Dès lors, elles n'entrent pas dans la forme scolaire habituelle.

Toutefois, l'insertion de ces éducations reste problématique¹². Outre que, surtout dans le secondaire, leur insertion heurte les dimensions organisationnelles et matérielles de la forme scolaire, elles comportent un certain nombre de risques quant à la formation des élèves, par exemple : la réduction de ces éducations à des objectifs comportementaux, ainsi l'éducation à l'environnement ou au développement durable se réduirait au tri (fort utile) des déchets pour laisser de côté les dimensions politiques et sociales ; la dérive vers des débats de sens commun où les informations médiatiques, produites dans l'urgence et selon des procédures et des impératifs qui ne répondent pas à des critères scientifiques dont se réclament au moins en partie les savoirs scolaires, jouent le premier rôle voire constituent la référence principale des élèves. Dans ce cas, les modes de pensée disciplinaire, dont les spécialistes continuent d'affirmer la pertinence pour analyser, comprendre et décider des enjeux sociaux présents dans ces *éducations* à et leur rôle formateur pour les élèves, peinent à prendre place. Nous sommes à nouveau dans une tension entre la soumission aux contraintes de la forme scolaire et l'évolution de celle-ci pour répondre aux attentes qui s'expriment de plus en plus envers l'école. L'espace-temps scolaire n'offre plus un cadre adéquat pour ces éducations, mais ces éducations portent aussi le risque de réduire ce qui faisait la force et l'intelligence de cette forme.

PAUSE : L'HISTOIRE ET LA GÉOGRAPHIE AUX PRISES AVEC LES IMAGINAIRES SOCIAUX, LES DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT, L'ACTION ET LA DÉCISION

Pendant près d'un siècle, histoire et géographie ont, de fait, à travers leurs contenus et les modalités de leur enseignement, transmis et construit une vision du monde en principe partagée, norme de pensée censée unifier la société. Même si des approches différentes existaient et existent toujours, en matière de point de vue et d'interprétation notamment, la référence principale était et reste la communauté politique d'appartenance. C'est à partir d'elle et pour elle que le découpage et le choix des objets enseignés sont effectués. Il est admis que cette norme, principalement imaginaire et idéologique, comporte avec elle et en elle la dimension critique nécessaire au développement d'un citoyen autonome, doué de raison. Cette intention ne disparaît pas aujourd'hui mais elle change de sens et son opérationnalisation

12. Par exemple, Baluteau (à paraître).

bouleverse le bel ordonnancement traditionnel. Parmi de nombreux lieux où s'insèrent ces bouleversements, j'en retiens trois pour inviter à prolonger la réflexion.

Le premier a trait aux imaginaires et renvoie aux incertitudes et questionnements dont nos communautés politiques sont l'objet. Ces incertitudes sont à la fois externes et internes. Externes, car elles posent la question de la délimitation de ces communautés et donc celle de nos solidarités et du nous/les autres. L'Union européenne est probablement l'espace politique le plus concerné par ce phénomène. Internes, car nulle part on ne peut soutenir et développer une vision unique du monde. La pluralité s'impose dans les discours, dans les recherches, dans les esprits. Reste évidemment à savoir comment cette pluralité est construite et comprise, ce qu'elle signifie pour le destin des communautés politiques et de l'humanité. Nos sociétés sont plurielles, répète-t-on à l'envi, mais comment et que choisir en termes d'objets d'enseignement ? Si, à nouveau, l'histoire se présente au premier rang, la géographie n'est pas, ne saurait pas être absente du débat. Non seulement il est mille manières de dire notre Terre et ses habitants, mais il est aussi bien des manières d'organiser cette discipline. La pluralité des points de vue et l'éclatement des objets enseignés renvoient au risque de fragmentation de la culture scolaire. Mais, dès lors que les savoirs scientifiques sont acceptés comme partiels et provisoires, y faire référence place les savoirs scolaires dans des cohérences particulières et limitées. La cohérence d'ensemble, celle qui serait susceptible d'offrir une vision unifiée de notre monde et de notre destin, relève dès lors de constructions idéologiques, au sens de constructions faites d'un mélange de connaissances et de croyances, d'attentes et de valeurs, dont on ne peut éprouver rigoureusement la validité.

Le second lieu est celui des dispositifs liés notamment au travail autonome, à la pédagogie du projet, aux travaux qui exigent des relations entre les disciplines scolaires. La forme scolaire telle qu'elle est présente à l'école primaire est ici beaucoup plus souple que dans le secondaire pour accueillir de nouveaux dispositifs. Toutefois, la classe comme entité sociale, temporelle et spatiale, reste le cadre essentiel dans lequel ces derniers s'insèrent. Si ils ont souvent pour intentions d'ouvrir la forme scolaire, ils se heurtent aux cloisonnements, aux habitudes qui sont autant intellectuelles qu'organisationnelles.

Le troisième lieu est celui de l'action et de la décision. Les sciences socio-historiques oscillent entre le projet de construire des connaissances sur les sociétés présentes et passées et les demandes qui leur sont adressées en vue d'aider à l'action, à la décision. Dans l'espace scolaire, on retrouve les *éducations* à... qui portent sur des objets sociaux dont j'ai dit le caractère a priori non disciplinaire. La formation demandée mêle un volet de connaissances et un volet d'apprentissage de l'action et de la décision qui

intéressent à la fois l'individu et les groupes, les collectivités. Avec l'action et la décision, se profilent l'incertitude et le risque. Si une telle intention appelle à faire plus de place dans nos enseignements, notamment en histoire, aux moments de bifurcation, de choix entre plusieurs solutions, elle implique aussi des modalités de travail qui placent autrement nos disciplines que dans un enseignement autonome et segmenté.

Imaginaires, dispositifs et intentions d'action et de décision se donnent la main, d'une part pour tenter de répondre à cette interrogation sur le sens des savoirs scolaires, d'autre part pour inviter à redéfinir l'ancrage nécessaire des savoirs scolaires dans de solides références. La forme scolaire et les caractères principaux des disciplines histoire et géographie sont dès lors devant le défi de leur évolution vers ce qui reste à inventer.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Audigier, F. (Éd.). (1987). Histoire et géographie. In J. Colomb, *Les enseignements en C.M.2 et en 6^e, ruptures et continuités*, rapport de recherche n°11 (pp. 45-111). Paris : INRP.
- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale*, 8, 61-89.
- Audigier, F. (1996). La didactique comme un oignon. *Éducatives*, 7, 34-38.
- Audigier, F. (1997). Histoire, géographie et éducation civique à l'école : identité collective et pluralisme. Actes du Colloque *Défendre et transformer l'école pour tous*. [CD-Rom]. Marseille : IUFM.
- Audigier, F. (1999). *Éducation à la citoyenneté*. Paris : INRP.
- Audigier, F., Crémieux, C. & Mousseau, M.-J. (1996). *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en classes de troisième et de seconde, études d'exemples comparés*. Paris : INRP.
- Audigier F. & Tutiaux-Guillon, N. (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école primaire*. Lyon : INRP.
- Baczko, B. (1984). *Les imaginaires sociaux*. Paris : Payot.
- Baluteau, F. (à paraître). L'interdisciplinarité dans les collèges : forme, engagement et justification. In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (Éd.), *Changements de la société, changements de l'école, changements des curriculums*. Manuscrit en préparation
- Bauman, Z. (1999). *Le coût humain de la mondialisation*. Paris : Hachette.
- Bonny, Y. (2004). *Sociologie du temps présent*. Paris : Armand Colin.
- Bruner, J. S. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.
- Bruter, A. (1997). *L'histoire enseignée au Grand Siècle, naissance d'une pédagogie*. Paris : Belin.
- Bugnard, P.-P. (2001). Rapports, mémentos, manuels... 'Et bien, apprenez maintenant'. *Revue suisse d'histoire*, 1, (3), 354-363.

- Cartable de Clio, Revue romande et tessinoise des didactiques de l'histoire.*
4 numéros parus, 2001, 2002, 2003, 2004.
- Chartier, R., Compère, M.-M. & Julia, D. (1976). *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe*. Paris : SEDES.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : réflexion sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Cooper, H. & Capita, L. (2003). Leçons d'histoire à l'école primaire : comparaisons. *Cartable de Clio*, 3, 155-168.
- Crubelier, M. (1991). *La mémoire des Français, recherches d'histoire culturelle*. Paris : Veyrier.
- Dancel, B. (1996). *Enseigner l'histoire à l'école primaire*. Paris : PUF.
- Dewey, J. (1916/1990). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (1998). *La socialisation*. Paris : Armand Colin
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.
- Heimberg, C. (2001) L'enseignement de l'histoire, un usage public de la discipline à mieux définir et à renouveler. *Revue suisse d'histoire*, 1, (3), 345-353.
- Heimberg, C. (2002). *L'histoire à l'école*. Paris : ESF.
- Héry, E. (1999). *Un siècle de leçon d'histoire. L'histoire enseignée au lycée*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Hugonie, G. (1992). *Pratiquer la géographie au collège*. Paris : A. Colin.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi*. Paris : A. Colin.
- Koselleck, R. (1990). *Le futur passé : contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris : EHESS.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Lille : Presses du Septentrion.
- Lefort, I. (1992). *La lettre et l'esprit*. Paris : CNRS.
- Le Roux, A. (1997). *Didactique de la géographie*. Caen : Presses Universitaires de Caen.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.
- Prost, A. (2002). Argumentation historique et argumentation judiciaire. In M. de Fornel & J.-C. Passeron (Éd.). *L'argumentation preuve et persuasion*. Paris : EHESS.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Schnapper, D. (1994). *La communauté des citoyens*. Paris : Gallimard.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Édition Logiques.
- Seignobos, C. (1906). *L'histoire dans l'enseignement secondaire*. Paris : A. Colin.
- Thiesse, A.-M. (1999). *La création des identités nationales*. Paris : Seuil.

- Tutiaux-Guillon, N. (2004). *L'histoire-géographie scolaire entre deux paradigmes*. Mémoire pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Lyon : Université Louis Lumière.
- Tutiaux-Guillon, N. & Mousseau, M.-J. (1998). Dans la classe : l'influence du modèle pédagogique sur l'explicatif. In F. Audigier (Éd.), *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, (pp. 33-68). Paris : INRP.
- Tutiaux-Guillon, N. & Fourmond, T. (1998). Du côté des élèves : apprendre, expliquer, rédiger... In F. Audigier (Éd.). *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, (pp. 69-110). Paris : INRP.
- Tutiaux-Guillon, N. & Mousseau, M.-J. (1998). *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique*. Paris : INRP.
- Vincent, G. (Éd.) (1993). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (2004). *La socialisation démocratique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Modes de sociabilité enfantine dans l'espace public urbain et forme scolaire : une mise en perspective

**Denise Morin
Université de Genève
& Héloïse Durler
Université de Lausanne**

Les sociétés très peu codifiées, où l'essentiel est laissé au sens du jeu, à l'improvisation, ont un charme fou et, pour y survivre, et surtout pour y dominer, il faut avoir un génie des relations sociales, un sens du jeu absolument extraordinaire. Il faut sans doute être beaucoup plus malin que dans nos sociétés.

P. Bourdieu, *Choses dites*, p. 99

Il n'est pas bon qu'une stratégie de recherche soit tout entière définie par l'étonnement émerveillé que ceux qui ont si peu aient finalement, pour peu qu'on veuille suffisamment l'y voir, tout ou presque tout.

C. Grignon et J.-C. Passeron, *Le savant et le populaire*, pp. 106-107

L'appareil conceptuel et notionnel ainsi que les données que nous présentons dans cet article sont, en partie, le produit d'une recherche ethnographique qui porte sur les modes de sociabilité (et de socialisation) des enfants au sein du groupe de pairs dans un quartier populaire du canton de Genève¹. La phase empirique de cette enquête a débuté en août 2001 sur une population d'enfants scolarisés en 4^e, 5^e ou/et 6^e primaire entre les années 2001/2002 et 2003/2004².

1. Morin, D., *Les « marchés francs » de l'enfance. Analyse des modes de sociabilité infantile dans l'espace public urbain*, Travail de thèse en cours, Université de Genève.

2. Il s'agit d'enfants âgés, pour la plupart, de 9 à 12 ans.

En prétendant ainsi objectiver³ et rendre compte des logiques qui sont au principe des pratiques et des apprentissages enfantins dans un *espace social informel*, nous nous heurtons d'emblée au paradoxe décrit par P. Bourdieu (1987) qui consiste à *mettre en forme* des modalités de comportements qui – par définition – ne sont pas *codifiés* (ou, pour le dire autrement, qui relèvent de *l'implicite* et du *tacite*). Prenant acte de cette contradiction, nous nous efforcerons (néanmoins) de montrer la valeur heuristique d'un modèle d'analyse fondé sur une économie des échanges symboliques pour comprendre *ce qui se joue* entre les enfants dans ce cadre socialisateur *informel* que constitue *la rue* et que nous avons appelé *zanka*.

La *zanka*⁴, en tant qu'espace socialisateur (espace d'apprentissages pratiques et normatifs), est productrice de valeurs plus ou moins reconnues par les enfants qui la fréquentent. Sur la base de nos données, nous tenterons de mettre en évidence certaines de ces valeurs tout en proposant une analyse qui s'efforce de restituer l'espace public urbain à l'intérieur d'une configuration sociale plus large, incluant, en particulier, l'École⁵. Nous voudrions ainsi suggérer que, sur le plan idéal-typique, les modes de sociabilité propres à l'École et les relations sociales qui prévalent dans la *zanka* se distinguent par leur degré de formalisation.

Pour cela, nous opposerons à la notion d'*espace social formel*, qui suppose la formulation de règles explicites, codifiées, écrites et extérieures aux individus, la notion d'*espace social informel*, dans lequel les comportements relèvent de logiques implicites, tacites et non écrites. Notre attention se portera tout particulièrement sur les rapports de domination qui caractérisent la relation entre un *espace social formel* (L'École) et un *espace social informel* (la *zanka*). Nous mobiliserons, pour ce faire, l'appareil conceptuel de Pierre Bourdieu d'une part, et le modèle de *l'acteur pluriel* proposé par Bernard Lahire (2001), d'autre part.

3. « Objectiver, c'est aussi produire au grand jour, rendre visible, public, connu de tous, publié. Un auteur au sens vrai, c'est quelqu'un qui rend publiques des choses que tout le monde sentait confusément ; quelqu'un qui possède une capacité spéciale, celle de publier l'implicite, le tacite, qui accomplit un véritable travail de création » (Bourdieu, 1987, p. 100).

4. Nous empruntons cette notion à T. Mekideche, qui la définit comme « tout espace extérieur, proche ou moins proche, centré sur le domicile, à la libre appropriation des enfants, vécu dans la sécurité puisque les lieux et personnes sont connus » (2001, p. 118). Précisons que T. Mekideche oppose « en tous points » la *zanka* telle qu'elle l'a observée dans ses recherches, aux espaces publics urbains que fréquentent les enfants dans les villes occidentales (p. 119). De ce fait, alors même que nous empruntons cette notion pour mettre en évidence une réalité occidentale, nous signifions que nous n'adhérons pas à toutes les thèses défendues par l'auteur.

5. Sur ce point, notre réflexion s'appuie en partie sur une recherche concernant l'école primaire genevoise : Durler, H., *L'autonomie de l'élève à l'école primaire*, Travail de thèse en cours, Université de Lausanne.

MODES DE SOCIABILITÉ ENFANTINE DANS UN QUARTIER POPULAIRE GENEVOIS

L'organisation et l'influence socialisatrice des groupes d'enfants⁶ et surtout d'adolescents ont suscité de nombreuses recherches aux États-Unis et en Europe. En la matière, les premiers travaux sont ceux de l'École de Chicago, centrés notamment sur les thèmes de la délinquance juvénile et de la désorganisation sociale. Ces recherches ont été à l'origine d'un mouvement critique opposant notamment au concept de *délinquance* celui de *déviance* et désignant ainsi le caractère stigmatisé de certaines formations sociales (Grafmeyer & Joseph, 1990).

Par la suite, les travaux consacrés à la jeunesse ont porté sur des objets aussi divers que l'influence du milieu social, de « l'ethnie » ou du sexe sur les modes de sociabilité des jeunes, la constitution d'une *culture d'opposition* (Coleman, 1961 ; Willis, 1977) et de certaines formes d'expressions langagières (commérage, joutes verbales, humour, etc.) (Eder, 1991 ; Eder & Enke, 1991, Fine, 1981 ; Labov, 1978 ; Lepoutre, 2001) ou encore la dynamique des interactions au sein et entre les groupes de pairs. Les recherches de Donna Eder (1985) et de Patricia et Peter Adler (1995) rendent notablement compte de la constitution de normes, de valeurs et de styles de communication qui participent de la stratification entre les enfants « populaires » et les enfants « impopulaires » dans les collèges américains. Peter et Patricia Adler, notamment, s'attachent à révéler les stratégies d'exclusion et d'inclusion mises en place par les groupes de préadolescents⁷ et n'hésitent pas à affirmer, sur la base de leurs observations, que ces dynamiques sont un apprentissage du conflit, de l'injure et de l'affrontement, susceptible de reproduire toutes les formes d'intolérance condamnées par une société fondée sur des valeurs démocratiques :

6. Pour une revue de la littérature des travaux en langue anglaise dans le domaine de la sociologie de l'enfance, nous renvoyons aux articles de Cléopâtre Montandon (1998) et de William Corsaro et Donna Eder (1990).

7. Précisons la spécificité des groupes (« cliques ») étudiés par les auteurs : « (...) they have a hierarchical structure, being dominated by leaders, and are exclusive, so that not all individuals who desire membership are accepted » (Adler & Adler, 1995, p. 145). En cela, ces groupes se distinguent du groupe de pairs tel que nous l'entendons ici et que D. Lepoutre définit de la manière suivante (par opposition à la « bande de jeunes ») : « De manière beaucoup plus banale, la sociabilité adolescente de la culture de rue s'épanouit dans le cadre de groupes informels, sans hiérarchie ritualisée ni dénomination particulière, forme d'agrégation juvénile que l'on retrouve dans de nombreuses sociétés et que l'on appellera ici les "groupes de pairs". Le groupe de pairs, c'est simplement la "bande de copains" qui ont l'habitude de traîner ensemble, qui ont tissé des liens au fil du temps, en bas des cages d'escalier, dans les rues de la cité, dans les classes d'école, sur les terrains de foot, dans les salles de sport, en colonie de vacances, dans les centres de loisirs... » (2001, p. 129).

Clique dynamics of inclusion and exclusion teach young people the fundamental values of conflict and prejudice. As such, they may form the basis for the societal reproduction of racism, anti-Semitism, sexism, and other forms of bigotry and discrimination. (p. 160)

Quant aux modes de sociabilité des jeunes dans l'espace public urbain en particulier, ils ont surtout suscité l'intérêt des sociologues de la jeunesse. L'enquête ethnographique de D. Lepoutre sur les pratiques d'adolescents dans un grand ensemble de la banlieue parisienne en est un exemple (2001)⁸. Cette étude, initialement centrée sur les échanges de violence, s'est élargie aux formes d'interactions verbales et autres productions symboliques d'une *culture de rue*, que le sociologue définit comme « un système unifié d'attitudes personnelles et de relations, [...] dont l'unité puise sa source, d'une part, dans la conscience de groupe exprimée par ses membres et, d'autre part, dans les lieux où cette culture trouve son autonomie de développement, à savoir les espaces publics extérieurs » (2001, p. 28). La notion de « rue » est retenue par l'auteur, parce qu'elle est, pour les enfants et les adolescents qui composent sa population, le signifiant « évident » de l'espace public urbain. D. Lepoutre rend ainsi compte de modes de sociabilité juvénile (caractérisés notamment par un fort attachement résidentiel, des relations interethniques spécifiques et un réseau dense d'interconnaissance) liés au « contexte urbanistique, social, ethnique et démographique » du quartier (p. 27).

La recherche que nous présentons ici, bien que portant sur une population globalement plus jeune, s'inscrit dans la lignée du travail entrepris par Lepoutre. Elle se fonde sur une démarche qui vise aussi à rendre compte (en partie au moins) de la dimension culturelle des modes de sociabilité enfantine (entendus comme « un code de relations, un système de valeurs et de représentations formant un ensemble cohérent » (p. 24). Précisons cependant que nous avons préféré employer la notion de *zanka* plutôt que le concept de *culture de rue*, afin d'appréhender la production symbolique des enfants dans un espace social et physique particulier – l'espace public urbain – sans signifier son indépendance (sinon méthodologique) relativement à des sphères d'activité comme la famille ou l'école. Nous n'ignorons donc pas que la *zanka* s'inscrit dans une configuration sociale plus large, composée de sphères d'activités plus contraignantes (au sens sociologique). Notons par ailleurs que si la notion de « rue » est un signifiant évident pour les enfants et les adolescents que D. Lepoutre a rencontrés, ce n'est pas le cas pour notre population.

8. L'étude de D. Lepoutre porte sur une population de jeunes âgés de 10 à 16 ans.

Le quartier et sa population

Situé dans une commune périphérique de la ville de Genève, le quartier dans lequel nous avons effectué notre étude⁹ se compose essentiellement d'une grande barre d'immeubles en « L » de 500 logements HBM (habitations bon marché) pour environ 1 200 habitants. Le bâtiment a été construit à la fin des années 1960. Aux alentours, les logements sont des collectifs de taille plus réduite et, pour certains, de construction plus récente. Trois rues à faible trafic desservent l'ensemble. L'une d'entre-elles borde un grand parking le long de la barre d'immeubles et se prolonge vers le complexe sportif situé à l'extrémité nord du quartier, à quelques centaines de mètres. Une zone industrielle, des terrains de football, une route périphérique à quatre voies ainsi qu'une zone pavillonnaire marquent, par ailleurs, les limites de l'aire géographique investiguée.

En son centre, le quartier possède une école qui accueille environ 450 enfants (dont certains habitent le quartier avoisinant). Les préaux (« le préau des grands », « le préau des petits » et « le terrain de basket ») composent la majeure partie de ce que les habitants appellent « le parc », très fréquenté en dehors du temps scolaire par les enfants et les adolescents (et dans une moindre mesure par les adultes)¹⁰. Notons également la présence d'une « maison de quartier » (dans laquelle des activités sont parfois organisées pour les enfants) ainsi que trois petits commerces : une épicerie, un coiffeur et une boulangerie disposant d'une terrasse abritée. Au bord de la route périphérique, derrière le parking, une station service fait office de « dépanneur » le dimanche.

La base de données scolaire du canton de Genève (année 2002-2003)¹¹ nous permet de dégager quelques-unes des caractéristiques socio-démographiques des enfants scolarisés dans le quartier¹². Ainsi, les 433 élèves recensés (âgés de 6 à 14 ans) se répartissent de la manière suivante selon leur milieu social d'appartenance¹³ : « Ouvriers » : 241 (55.7 %), « Employés

9. L'étude a été réalisée par immersion partielle dans le terrain. Durant trois ans nous avons animé des bibliothèques de rue pour l'organisation ATD-Quart Monde. Cela nous a permis de rencontrer progressivement les enfants, les habitants du quartier, les travailleurs sociaux, ainsi que quelques instituteurs. Nous avons également été amenées à participer à l'organisation de fêtes et autres animations. Le recueil de la majeure partie des données s'est fait sur un mode ethnographique : observations, entretiens avec grille, entretiens à partir de photographies et discussions informelles.

10. Par contraste, le caractère désolé du quartier durant les vacances d'été est frappant.

11. Taux calculés à partir d'un extrait de la Base de Données Scolaires (BDS) du Service de la Recherche en Éducation de Genève (SRED), données au 31 janvier 2002.

12. Le quartier avoisinant dans lequel habite la majorité des enfants de cette école présente les mêmes propriétés sociologiques (CSP et nationalité des enfants).

13. La catégorie socio-professionnelle de l'élève est calculée à partir de la CSP des responsables légaux de l'enfant (parents, père, mère ou autre) ou, le cas échéant, des personnes auprès desquelles il est domicilié.

et cadres intermédiaires » : 85 (19.6 %), « Petits indépendants » : 17 (3.9 %), « Cadres supérieurs et dirigeants » : 22 (5.1 %), « Divers et sans indication » : 68 (15.7 %).

L'école compte, par ailleurs, 127 enfants d'origine suisse (29.3 %) pour 306 enfants d'origine étrangère (70.1 %). Les pays étrangers les plus représentés sont le Portugal (78 enfants) et le Kosovo (74 enfants)¹⁴.

Enfin, 223 élèves de l'école ont entre 9 et 14 ans (59 élèves de 9 ans, 47 élèves de 10 ans, 65 élèves de 11 ans, 52 élèves de 12 ans, 27 élèves de 13 ans et 2 élèves de 14 ans). Parmi eux, 129 habitent dans la *zanka* que nous avons étudiée et environ 65 composent notre population.

Une espèce de code, jamais écrit...

Une espèce de code, jamais écrit mais rigoureusement appliqué, régente tous les groupes ; [...]. Une hiérarchie, à la fois stricte et subtile, règne entre membres : hiérarchie de l'âge, avec les relations ambivalentes entre grands et petits, protection et respect ; hiérarchie de l'astuce : il faut des meneurs et des menés, et les uns comme les autres savent se trouver, se reconnaître et s'accepter. (M. Crubellier, *L'enfance et la jeunesse dans la société française : 1800-1950*, pp. 59-60)

Se demander *ce qui se joue* entre les enfants dans la *zanka* est l'ébauche d'une problématique fondée sur une série de questions que nous pouvons résumer, de manière brutale, en trois points : (1) Qu'est-ce que les enfants font dans la *zanka* ? (2) Qu'est-ce qui fait qu'ils font ce qu'ils font ? (3) Qu'apprennent-ils (et comment apprennent-ils) lorsqu'ils font ce qu'ils font ?

Pour le dire autrement, à partir du point de vue de connaissance que nous adoptons, notre recherche vise : (1) à décrire une partie des pratiques et comportements infantiles dans l'espace public urbain, (2) à saisir les *relations objectives* qui sont au principe de ces pratiques, (3) à appréhender ces pratiques et comportements sociaux en tant que producteurs de *dispositions*¹⁵.

14. Si l'on ramène ces chiffres à l'ensemble des enfants scolarisés dans le canton de Genève, on observe une surreprésentation des enfants de milieu populaire et d'origine étrangère. En 2002, les 34'734 enfants scolarisés de la première enfantine à la 6e primaire dans le canton de Genève se répartissent de la manière suivante selon la CSP : « Ouvriers » : 33.1 %, « Employés et cadres intermédiaires » : 38.3 %, « Petits indépendants » : 4.9 %, « Cadres supérieurs et dirigeants » : 18 %. Par ailleurs, 60.2 % des enfants sont d'origine suisse alors que 39.8 % sont étrangers. Source : *Annuaire statistique de l'enseignement public et privé à Genève 2003. Année scolaire 2002-2003*. Genève : SRED.

15. Pour E. Bourdieu : « avoir une disposition, c'est être enclin à agir régulièrement de telle ou telle manière, dans telle ou telle circonstance » (1998, p. 8). Précisons que le programme de la

En une première phase interprétative, « saisir les relations objectives au sein d'un espace social » signifie « mettre en visibilité » les relations qui s'établissent entre des positions que les acteurs occupent à un moment donné dans cet espace (pour reprendre les mots de Crubellier, nous distinguerons par exemple les « meneurs » et les « menés ») en fonction des ressources dont ils disposent et qu'ils peuvent mobiliser « en vue » d'acquérir une place « favorable » (Bourdieu, 1987).

Pour éviter tout malentendu, précisons que si nous suivons l'idée selon laquelle « il n'y a pas d'action désintéressée », nous n'entendons pas soutenir que les enfants pensent leurs actions de manière rationnelle (ou consciente) selon le coût qu'elles pourraient engendrer en regard des avantages dont ils pourraient en bénéficier. Il ne s'agit pas de cela. L'intérêt dont il est question ici, et pour lequel les enfants tendent plus ou moins à *s'investir*, est à comprendre au sens de *raison suffisante* :

Rompre avec l'économisme pour décrire l'univers des économies possibles, c'est échapper à l'alternative de l'intérêt purement matériel, étroitement économique, et du *désintéressement* et se donner le moyen de satisfaire au principe de raison suffisante qui veut qu'il n'y ait pas d'action sans raison d'être, c'est-à-dire sans intérêt ou, si l'on préfère, *sans investissement dans un jeu et un enjeu, illusio, commitment*. (Bourdieu, 1980, p. 85)

Cela signifie que l'analyse des pratiques des acteurs en termes d'échanges symboliques entend élargir la définition étroitement « matérielle » de l'économie (au sens d'économisme). À cet effet, Pierre Bourdieu distingue différents types de ressources tendant à devenir agissantes ou efficaces dans un espace social particulier. Il s'agit du *capital économique* (les biens économiques et matériels), du *capital social* défini comme « la somme des ressources, actuelles ou virtuelles, qui reviennent à un individu ou à un groupe du fait qu'il possède un réseau durable de relations, de connaissances et de reconnaissances mutuelles plus ou moins institutionnalisées, c'est-à-dire la somme des capitaux et des pouvoirs qu'un tel réseau permet de mobiliser » (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 95) et du *capital culturel*, entendu comme les savoirs, compétences et attitudes incorporés (goûts, expressions langagières, hexis corporelle, etc.), objectivés (livres, disques, œuvres d'art, etc.) et institutionnalisés (sanctionnés par un diplôme reconnu par une institution).

À partir de là, nous proposons d'appréhender la position occupée par les enfants dans la *zanka* en fonction de la *structure du capital* qu'ils détiennent et de la *valeur* qui lui est attribuée par le groupe de pairs. Cette perspective met en avant un premier trait caractéristique de la *zanka*, à

sociologie dispositionnaliste – et particulièrement de la « sociologie-psychologique » telle que la définit B. Lahire – vise à analyser ces dispositions en tant que produit de la socialisation.

savoir le caractère foncièrement inégalitaire des modes de sociabilité qui y ont cours.

En ce sens, les observations et les entretiens que nous avons conduits témoignent du relatif consensus (nous reviendrons sur les différences interindividuelles) qui s'établit entre les enfants lorsqu'il s'agit de distinguer les « meneurs » des « menés » ou, pour reprendre leurs propres mots, les « connus » des « perdus ». Les enfants s'accordent en effet à attribuer à la force physique et à l'aspect vestimentaire (entre autres) une importance cruciale pour asseoir une position dominante dans la *zanka* :

Cécile¹⁶, 11 ans, 6^e primaire

D.M. : « Est-ce que tu dirais que dans le quartier, y'a des enfants qui font leur loi ? »

Cécile : « Oui. »

D.M. : « Tu dirais que c'est qui ? »

Cécile : « Kolade... »

D.M. : « Kolade... »

Cécile : « Parce que c'est le... comment dire... le plus fort de l'école... alors y'a la plupart des gens ils ont peur de lui, alors on le... on l'obéit, on l'écoute... »

Sadjia, 10 ans, 5^e primaire

D.M. : « Est-ce que tu dirais qu'y a des enfants dans le quartier qui font leur loi ? »

Sadjia : « Euh oui. »

D.M. : « Tu peux me dire qui c'est ? »

Sadjia : « Tu l'dis à personne hein ? »

D.M. : « Non c'est confidentiel..., tout. »

Sadjia : « Euh Kolade et Luis. »

D.M. : « D'accord. »

Sadjia : « C'est eux qui font la loi on dirait ici, parce que tu vois un jour j'suis passée aux cuisines scolaires, tout plein de fois, pis c'était, pis y'avait Luis et pis Kolade pis il fait... »

D.M. : « Y'avait ? »

Sadjia : « Luis et Kolade... »

D.M. : « Ah ouais... »

Sadjia : « Pis ils faisaient comme leurs commandants : "Hein c'est moi l'premier ! Hein c'est moi qui prend la glace le premier !" Pis aux cuisines scolaires euh, mêmes les dames des cuisines scolaires y disent ça, devant eux... »

D.M. : « Qu'ils font leur loi ? »

Sadjia : « Ouais. »

D.M. : « Et euh, c'est des copains à toi ? »

16. Pour respecter l'anonymat des personnes concernées par cette étude, nous avons changé leur prénom.

Sadjia : « Moi j'les aime pas. »

D.M. : « Tu... »

Sadjia : « Ils sont pas gentils... »

Luis et Kolade font donc figure de dominants. On leur obéit, on les écoute, par crainte, « parce qu'ils sont les plus forts », mais aussi parce qu'ils sont « populaires ». À propos de Kolade, Camilla, 10 ans, précise : « C'est comme le chouchou de la bande... [...], il est aimé partout hein lui... ».

Mais il y a plus. Et cela nous amène à mettre en évidence une seconde caractéristique des modes de relations propres à la *zanka*. Le *sens du jeu*, entendu comme une « maîtrise pratique de la logique ou de la nécessité immanente d'un jeu qui s'acquiert par l'expérience du jeu et qui fonctionne en-deçà de la conscience et des discours » (Bourdieu, 1987, p. 77), s'oppose à la logique de la règle impersonnelle, extérieure aux individus, qui sanctionne les pratiques et les comportements au sein des *espaces sociaux formels* :

Des notions que j'ai élaborées peu à peu, comme la notion d'habitus, sont nées de la volonté de rappeler qu'à côté de la norme expresse et explicite ou du calcul rationnel, il y a d'autres principes générateurs des pratiques. Cela surtout dans des sociétés où il y très peu de choses codifiées ; en sorte que, pour rendre compte de ce que les gens font, il faut supposer qu'ils obéissent à une sorte de « sens du jeu » comme on dit en sport [...]. (Bourdieu, 1987, p. 77)

Le *sens du jeu*, qui relève de savoirs ou de connaissances des manières de faire et de paraître, valorisées dans le groupe de pairs, s'acquiert, pour l'essentiel, par *mimétisme*¹⁷. À partir de là, il nous est possible d'observer que si la force physique dont fait usage un enfant comme Kolade pour se faire « respecter » (« Bon Adrien il est pas fort, alors si il m'énerve, soit je lui colle une gifle, ou soit... voilà quoi... ») lui confère un supplément de pouvoir et de popularité, ce n'est de loin pas la seule « compétence » dont il dispose. Cet enfant parvient, par ailleurs, à jouer le jeu subtil de la *conformité* et de la *distinction* qui lui permet d'acquérir une *reconnaissance*, si ce n'est de tous les enfants, au moins de ceux qui prétendent également au « titre » de « connu » ou de « star ».

À cet âge de la vie où les individus sont en grande partie dépendants de leurs parents et n'ont pas à proprement parler de place dans la hiérarchie sociale globale ou même locale, la réputation individuelle ne peut dépendre ni du capital économique, ni du statut professionnel, ni même du statut familial. Elle réside donc toute entière dans la personne physique et dans les conduites per-

17. Le terme de mimétisme renvoie à des apprentissages qui ne supposent pas la reproduction consciente d'une action ou d'une parole. (Sur ce point, voir Bourdieu, 1980, p. 123)

sonnelles en accord avec les valeurs partagées par les membres du groupe¹⁸. Pour les garçons¹⁹, la recherche de prestige, qui participe fondamentalement à la construction de l'identité virile, passe par la démonstration spectaculaire des capacités physiques et mentales et par une mise en spectacle très élaborée de soi-même. (Lepoutre, 2001, p. 348)

Besim tente de définir « cette mise en spectacle élaborée », en parlant de deux de ses camarades :

Besim, 13 ans, 6^e primaire

Besim : « Ben c'est un mélange d'humour, de la méchanceté, de la moquerie, puis j'sais pas, voilà. »

D.M. : « Et tu penses que ton prof' pense la même chose que toi ? »

Besim : « Non, il apprécie mais il sait pas tout ça, tout ce qu'ils [ses copains] peuvent mélanger..., parce qu'avec lui on est..., parce que lui il nous fait calmer, il est gentil, il est drôle, il est sympathique. »

Ce dont parle ici Besim, ce sont bien des manières de faire et de paraître, qui se traduisent par une gestuelle et la maîtrise de certaines formes de langage. Ajoutons-y le port de vêtements de marque, associé ici au style « racaille »²⁰, qui a les faveurs des enfants du quartier que nous avons analysé :

Luis, 12 ans, 7^e, (Cycle d'orientation)

D.M. : « C'est quoi les habits que tu préfères..., le look ? »

Luis : « Des trainings. »

D.M. : « Des trainings avec des marques ? »

Luis : « Euh... Oriole c'est pas vraiment une marque mais y'a Adidas juste à côté. [Luis fait référence au training du club de foot dans lequel il joue (Oriole) et qu'il porte au moment de l'interview]. J'mets des trainings jolis. »

D.M. : « ... des jolis trainings... »

Luis : « ... qui font de l'effet... »

18. Précisons que nous nuancerons ce propos pour montrer que la *zanka* n'est de loin pas hermétique aux critères de sélection et de hiérarchisation propres à l'école.

19. Nos observations tendent à montrer une valorisation de la force physique également dans le comportement des filles : « Moi, dans mon ancienne école c'était moi qui était le plus connu dans le village, j'étais la..., j'étais la..., c'est moi qui étais connue, parce que j'étais la plus forte, j'étais la plus grande, j'étais la plus..., j'étais tout... mais au moins... » ; « La plus forte ? » ; « Plus forte, j'étais la plus forte » (Camilla, 10 ans, 5^e primaire).

20. Le style « racaille » est dominant dans les quartiers péri-urbains à forte densité de population ouvrière. Il s'agit d'un style qui trouve son origine dans le mouvement hip-hop aux États-Unis. Les jeunes « racailles » écoutent de la musique « rap » ou « R&B », portent des habits de marque (joggings, baskets, casquettes, etc.), se promènent généralement en groupe et ont la réputation d'être bagarreurs.

- D.M. : « Et pourquoi ? »
 Luis : « Parce que c'est mon style. »
 D.M. : « C'est ton style..., est-ce que tu connais le style "skater" ? »
 Luis : « Skater ? Excuse-moi pour le mot, mais c'est caca pour moi. »
 D.M. : « Et c'est quoi comme style d'après toi ? »
 Luis : « Pfff... »
 D.M. : « Tu décrirais comment ? »
 Luis : « C'est..., c'est un style de fou. »
 [...]

 D.M. : « Racaille, t'aimes bien ? »
 Luis : « Oui »
 D.M. : « Et... ? »
 Luis : « Ca tue, ça déchire racaille ! »
 D.M. : « Ca tue, ça déchire..., donc c'est bien... »
 Luis : « Ouais. »

Une observation prolongée des pratiques et des modes de relations entre les enfants permet de rendre compte d'une batterie de valeurs reconnues par le groupe de pairs (la force physique, l'humour, le courage, une attitude « cool », etc.). Néanmoins, tout se passe comme si les préadolescents tendaient à euphémiser leur croyance dans le jeu, par crainte de se voir signifier « qu'ils se la pètent trop » (on dira cela par exemple d'un enfant qui tend « trop » à faire sa loi). On observe notamment cette tendance lors d'entretiens avec des enfants qui, lorsque la question du style vestimentaire est abordée, affirment d'emblée adopter un style « normal », avant de préciser leurs préférences, et expliquer finalement que le seul style qui vaille réellement (qui « déchire ») est le style « racaille ».

C'est en ce sens que l'on parle de la maîtrise pratique du jeu comme d'un dosage subtil entre *conformisme* et *distinction*. Jeu subtil, qui nécessite une perception fine des codes implicites qui régissent les relations au sein du groupe de pairs. C'est en ce sens également que l'on peut comprendre les propos de Bourdieu lorsqu'il écrit : « Les sociétés très peu codifiées, où l'essentiel est laissé au sens du jeu, à l'improvisation, ont un charme fou et, pour y survivre, et surtout pour y dominer, il faut avoir un génie des relations sociales, un sens du jeu absolument extraordinaire » (1987, p. 99).

Un dernier extrait d'entretien à propos d'une fille « que personne n'aime » nous donne des exemples de « manières d'être et de faire » qui sont perçues comme non conformes aux attentes du groupe de pairs. Elles concernent ici la tenue vestimentaire, qui ne doit pas être trop ostentatoire ou trop étudiée. Cet extrait suggère également – et c'est aussi dans ce but que nous le proposons ici – que l'espace social que nous avons analysé n'est pas « hermétique » aux principes de classements, de jugements et de perceptions développés par l'institution scolaire.

Malika, 11 ans, 5^e primaire, et Dalinda, 12 ans, 5^e primaire.

- D.M. : « Et autrement des personnes..., des enfants avec qui tu veux rien avoir... (que) t'aimes pas du tout... ? »
- Malika : « Euh... y'a... Adrianna, c'est une nouvelle à l'école..., j'ai pas du tout envie de la connaître... »
- D.M. : « Pourquoi ? »
- Malika : « J'sais pas elle a l'air pas cool... »
- Dalinda : « C'est une pute... »
- Malika : « Ouais voilà... »
- D.M. : « Quoi c'est une pute ? Attends, attends..., vas-y, pourquoi ? Qu'est-ce qui te fait dire qu'elle est pas bien ?... C'est dans l'habillement... ? »
- Dalinda : (En même temps) « Elle s'habille pas bien... voilà. »
- D.M. : « Elle s'habille comment ? »
- Dalinda : « Euh un peu pour les... les... enfin comme les jeunes, les grandes... les grandes filles quoi... »
- Malika : « Les plus grandes... »
- D.M. : « Et ça c'est pas bien ? »
- Malika : « Des jupes et tout ça quoi... »
- Dalinda : « Voilà, et pis des hauts comme ça... » (prend une allure moqueuse qui ne décrit pas l'habit)
- D.M. : « Mais des trucs modernes ou pas modernes ? »
- Dalinda : « Euh... »
- D.M. : « C'est racaille ou pas racaille ? »
- Dalinda : « Nooon trop pas ! c'est pas racaille... »
- Malika : « C'est pas racaille... »
- D.M. : « Elle est plutôt euh... »
- Malika : « C'est des trucs serrés tout ça... »
- Dalinda : « Ouais... pour les grandes... »
- Malika : « C'est beau quoi c'qu'elle habille, mais c'est pas plutôt... c'est pas pour son âge... j'sais pas elle habille des pulls comme ça, y'a même pas d'truc là... c'est beau... »
- Dalinda : « Pis personne l'aime... »
- Malika : « Ouais voilà... »
- D.M. : « Ok... et elle est arrivée cette année... »
- Dalinda : « Ouais. »
- Malika : « Ouais..., mais n'empêche elle est belle hein... »
- D.M. : « Elle est belle ? »
- Malika : « Ouais. »
- Dalinda : « Ouais. »
- D.M. : « C'est pour ça qu'vous l'aimez pas ? » (rire)
- Malika : « Nooon ! Trop pas, trop pas ! »
- Dalinda : « Nooon ! »
- Malika : « Non c'est pas pour ça... j'sais pas... »
- Dalinda : « On est pas jalouses hein ! »
- Malika : « Trop pas... »
- D.M. : « Pis les autres ils l'aiment bien ? »
- Malika : « Non y'a personne qui l'aime. »
- Dalinda : « Y'a quelques-unes de sa classe... »

Malika : « Ouais mais elle est en spécialisé, alors en spécialisé ils sont pas beaucoup... alors y'a qu'ceux d'sa classe qui l'aiment bien... »

La dernière remarque de Malika, à propos des enfants qui suivent leur scolarité en classe spécialisée, est forte de sous-entendus que nous avons notés à plusieurs reprises et qui se font incidemment l'écho des classements scolaires²¹. De même, lorsque Sadjia, qui juge négativement les démonstrations de force de ses camarades, dit : « Pis aux cuisines scolaires euh, même les dames des cuisines scolaires y disent ça, devant eux... », elle rend compte d'une perception qui reflète les jugements de valeur légitimes. L'enfant cherche ainsi à appuyer son argumentation face à l'interviewer en affirmant que « même » les responsables des cuisines scolaires pensent comme elle.

Cette observation est corroborée par une étude de Millet & Thin (2004) sur les parcours d'adolescents en rupture scolaire. Ces auteurs montrent en effet que si le groupe de pairs agit le plus souvent comme un « refuge symbolique » pour les jeunes en voie de déscolarisation, il n'en demeure pas moins que les plus réfractaires à l'École ont intériorisé « la légitimité des hiérarchies scolaires » :

Ainsi, le stigmate scolaire peut être relayé par les pairs eux-mêmes, par des plaisanteries humiliantes s'appuyant sur le niveau scolaire réel ou supposé des uns et des autres.²² [...] Si les moqueries sur le thème scolaire sont ambivalentes et peuvent cohabiter avec des revendications du refus du jeu scolaire, l'usage des résultats scolaires par des collégiens qui ne sont pas « bons élèves », pour discréditer d'autres collégiens participant du même univers de sociabilité juvénile, souligne la prégnance des classements scolaires jusque chez les collégiens les plus réfractaires aux exigences scolaires. (Millet & Thin, 2004, p. 276)

Récapitulons. Les modes de sociabilité étudiés dans la *zanka* présentent deux caractéristiques majeures : d'une part, les relations entre enfants s'organisent sous une forme clairement inégalitaire, d'autre part, les pratiques sont, pour l'essentiel, régies par *le sens du jeu* (la maîtrise pratique de règles implicites). Il serait toutefois erroné de considérer la *zanka* comme un espace autonome. Les enfants sont en effet amenés à fréquenter d'autres espaces sociaux, en particulier l'école, ce qui – et nous venons d'en donner une première illustration – n'est pas sans influence sur leurs pratiques dans la *zanka*.

21. Les enfants scolarisés dans les classes spécialisées (classes de rattrapage) tendent à être dévalorisés socialement dans le groupe de pairs qui les qualifient rapidement de « pas intelligents ».

22. Un exemple des remarques humiliantes qui ont cours dans le groupe de pairs est donné par ce collégien interviewé par les sociologues : « Il y a les moqueries des copains aussi ! C'est-à-dire : "Ah t'as redoublé, t'es encore en 5e et tout !" ; Eux ils disent : "Qu'est-ce que t'en sais, toi, t'es encore en 5e" » (Millet & Thin, 2004, p. 276). Précisons que le Collège, en France, correspond au Cycle d'orientation, à Genève.

PLURALITÉ DES ESPACES SOCIAUX

L'hétérogénéité de la configuration sociale que fréquente un individu suppose que les dispositions qu'il acquiert se renforcent (lorsque plusieurs espaces requièrent les mêmes manières de faire, d'être ou de penser) ou, à l'opposé, se « télescopent ». Pour l'objet qui nous intéresse, et à partir d'un modèle d'analyse fondé sur une économie du symbolique, nous considérons comme indicateur de l'hétérogénéité des dispositions acquises par un enfant le *degré* et la *forme* de son *investissement* dans la *zanka*. Le *degré d'investissement* étant lié à la *force de sa croyance* (que nous définissons comme la foi en la légitimité des valeurs partagées par les acteurs évoluant dans un même univers social)²³ et sa *forme* étant tributaire de la *maîtrise pratique du « jeu »* (la *croyance* et le *sens du jeu* étant des dispositions, au sens où nous l'entendons ici).

Ce que nous voudrions suggérer, c'est que l'analyse d'un espace social comme la *zanka* nécessite la prise en compte de son articulation avec d'autres cadres socialisateurs (famille, école, club sportif ou institution religieuse, etc.). Pour cela, nous nous référons à une sociologie dispositionnaliste fondée sur le concept d'*acteur pluriel* :

Un acteur pluriel est [...] le produit de l'expérience – souvent précoce – de socialisation dans des contextes sociaux multiples et hétérogènes. Il a participé successivement au cours de sa trajectoire ou simultanément au cours d'une même période de temps à des univers sociaux variés en y occupant des positions variées. (Lahire, 2001, p. 42)

Chaque « univers social » n'a pas le même pouvoir d'imposition et de reconnaissance des manières de faire, de paraître et de penser. Certains, comme l'école, sont plus légitimes que d'autres. De ce fait, l'aptitude que montre un enfant comme Kolade à maîtriser le jeu de la distinction et du conformisme dans la *zanka* peut se révéler inopérante, voire dévalorisée, au sein de l'institution scolaire. C'est pour cette raison que nous n'entendons pas ici poser un regard « d'étonnement émerveillé » sur certaines des compétences dont témoignent les enfants les plus populaires dans la *zanka*, tant il est vrai que « la loi officielle, [...] ne cesse d'être valide et [...] se rappelle aux dominés dès qu'ils sortent de la région franche où a cours le franc parler » (Bourdieu, 1982, p. 67). C'est pour cette raison également que nous proposons dans le point suivant de montrer comment l'opposition conceptuelle entre un *espace social informel* et un *espace social formel* permet de concevoir, d'une part, la relation qui s'établit entre la *zanka* et l'École et, d'autre part, les implications de cette relation sur la socialisation des enfants.

23. Notons également que tous les enfants ne disposent pas des mêmes ressources à faire valoir (ou *capital hérité*). Avoir un grand frère « connu » par exemple ne relève d'aucun investissement et confère à la petite sœur ou au petit frère un surplus de capital social.

L'opposition formel/informel

À l'état isolé, les concepts d'*espace social formel* et *informel* tendent à n'apparaître que comme une « simple terminologie classificatoire » sans grande valeur heuristique (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1983, p. 54). Nous aimerions cependant montrer, qu'associée au point de vue de connaissance que nous adoptons ici, l'opposition *formel/informel* apporte un éclairage sur les phénomènes que nous analysons. À cette fin, nous allons poursuivre notre raisonnement en mobilisant le concept de *forme scolaire*, développé par G. Vincent, B. Lahire et D. Thin (1994).

La forme scolaire – dont nous énumérons ici de manière laconique les spécificités – rend compte (Thin, 1998, pp. 24-26) d'un mode de socialisation basé sur :

1. la séparation des activités éducatives et des autres activités sociales,
2. l'importance de la règle et de l'apprentissage selon la règle,
3. une stricte structuration de l'emploi du temps de l'élève,
4. des apprentissages séparés de la pratique.

Ce mode de socialisation scolaire est progressivement (et de manière non linéaire) devenu prédominant dans les sociétés industrielles (depuis ses premières manifestations – notamment en France – dans le courant du XVI^e siècle) :

La prédominance du mode scolaire de socialisation dans nos formations sociales va au-delà de l'importance de l'école comme institution. Outre le poids de la scolarisation dans nos formations sociales, le rôle des classements, des jugements, des perceptions scolaires hors de l'institution scolaire, la prédominance du mode scolaire de socialisation se manifeste par le fait que la forme scolaire a largement débordé les frontières de l'école et traverse de nombreuses institutions et de nombreux groupes sociaux. (Thin, 1998, pp. 29-30)

Au-delà de son caractère descriptif, le concept de forme scolaire permet d'appréhender le « principe d'engendrement » de la relation pédagogique dans le rapport impersonnel à des règles (Vincent *et al.*, 1994, p. 13), avec ce que cela suppose de relatif à l'organisation politique des démocraties occidentales. La forme scolaire et la constitution de l'État comme forme gouvernementale se développent, en effet, conjointement. La citoyenneté, comme fondement idéologique d'une société démocratique, ne saurait organiser la société sans s'incarner dans les règles juridiques qui la fondent, c'est-à-dire sans la constitution des institutions (Schnapper, 2000) :

Dans l'école, les élèves, quelles que soient leurs origines historiques, leurs appartenances à une Église et leurs origines sociales, sont traités de manière égale. C'est un lieu, au sens matériel et abstrait du terme, qui est construit contre les inégalités réelles de la vie sociale, pour résister aux mouvements de la société

civile. L'ordre de l'École est donc analogue à l'ordre de la citoyenneté, impersonnel et formel. L'abstraction de la société scolaire doit former l'enfant à comprendre et maîtriser l'abstraction de la société politique. (p. 156)

À l'École, ce n'est donc pas aux personnes en tant que telles que l'on obéit, mais à des règles qui s'imposent à tous. Les codes qui édictent les normes et qui régissent les conduites sont déposés, de manière impersonnelle, dans l'institution. Dans un *espace formel*, la règle objectivée et impersonnelle remplace la règle tacite et implicite (le *sens du jeu*) de l'*espace informel*. Alors que, dans la *zanka*, le pouvoir ne relève pas d'un règlement qui serait « le même pour tous » mais s'incarne dans les personnes qui détiennent un surplus de légitimité et qui témoignent, par là-même, d'un investissement constant et régulier dans cet espace :

[...] il ne suffit pas aux dominants de laisser faire le système qu'ils dominent pour exercer durablement la domination ; il leur faut travailler quotidiennement et personnellement à produire et reproduire les conditions toujours incertaines de leur domination. (Bourdieu, 1980, pp. 222-223)

Différents sur le plan des *relations de pouvoir*, l'espace scolaire et l'espace public urbain se distinguent également par les *savoirs* dont ils impliquent la maîtrise. Dans l'espace scolaire, les savoirs transmis sont objectivés, constitués comme tels, séparés de l'univers de la pratique. On n'apprend pas par mimétisme, mais on favorise au contraire une attitude réflexive vis-à-vis de l'apprentissage. L'espace scolaire, en tant qu'*espace social formel*, est le lieu de la constitution de savoirs codifiés, objectivés, délimités, formalisés et sélectionnés par une instance *officielle*. Comme le montre le travail de Lahire sur l'échec scolaire à l'école primaire, l'école valorise notamment un rapport réflexif et distancié au *langage*. Ce rapport particulier au langage autorise de le traiter comme un objet, de le « disséquer », de l'analyser et de le manipuler à partir de règles d'énonciations extérieures aux modes d'expression langagière ordinaires (Lahire, 1993).

Rapports de domination entre espaces sociaux formel et informel

Espaces sociaux formel et informel se distinguent, nous l'avons vu, par le degré de formalisation des savoirs, des apprentissages normatifs et pratiques, ainsi que par la forme de relation de pouvoir qu'ils privilégient. Précisons que cette polarisation est idéaltypique. Il existe dans les faits des influences et des importations entre les différents espaces qui constituent une configuration sociale. Les travaux sur la forme scolaire montrent par exemple clairement l'extension de celle-ci au-delà de l'institution scolaire

(i.e. les formes d'enseignement de la musique ou de la danse, la structure des entraînements sportifs, la codification des jeux d'enfants, la « pédagogisation » des activités familiales, etc.). Inversement, la relation pédagogique, fondée sur des règles *impersonnelles* et *universelles*, ne détient pas le monopole des formes de sociabilité à l'École. La maîtrise réflexive des règles édictées par l'institution scolaire n'est pas une condition suffisante pour réussir son cursus. Les enfants qui sont le plus performants à l'école sont également ceux qui en maîtrisent les codes implicites :

Être bon élève, ce n'est pas seulement être capable d'assimiler les savoirs et savoir-faire complexes. C'est aussi être disposé à « jouer le jeu », à exercer un métier d'élève qui relève du conformisme autant que de la compétence. (Perrenoud, 1984, p. 305)

Par conséquent, il ne s'agit pas de laisser entendre qu'il existerait des univers parallèles et indépendants, les uns laissant libre cours au sens du jeu, alors que les autres seraient seuls régis par des règles impersonnelles et universelles.

L'opposition conceptuelle entre *espaces formel* et *informel* reste néanmoins pertinente pour mettre en évidence les rapports de domination qu'entretiennent les différents univers sociaux entre-eux. Nous avons en effet souligné le fait que le mode de domination dans l'espace scolaire possède les mêmes caractéristiques que celui qui prévaut, plus largement, dans nos sociétés démocratiques. Cette forme de relation sociale a été qualifiée de domination « légale » par Max Weber :

[...] les membres du groupement, en obéissant au détenteur du pouvoir, n'obéissent pas à sa personne mais à des règlements impersonnels, par conséquent ils ne sont tenus de lui obéir que dans les limites de la compétence objective, rationnellement délimitée, que lesdits règlements fixent. (1995, p. 291)

À partir de là, nous pouvons considérer que les dispositions acquises et requises au sein de l'espace scolaire sont plus *légitimes* (bénéficient d'une plus grande reconnaissance sociale) que les dispositions produites et requises dans un *espace social informel* comme la *zanka*²⁴.

Le degré de formalisation et d'objectivation des savoirs propres aux différents espaces permet également de les hiérarchiser. Nous avons vu que dans un *espace social informel*, les connaissances, les manières de faire et

24. Bien qu'il n'existe pas, comme le souligne Max Weber, de rapports de pouvoir fondés sur un type « pur » de domination : « Ce que nous venons de dire ne laisse aucun doute sur le fait que les groupements de domination examinés jusqu'à présent et qui n'appartiennent qu'à l'un ou l'autre des types "purs" sont extrêmement rares. [...] D'une façon générale, il faut retenir que le fondement de toute domination, donc de toute docilité, est une *croyance*, croyance au prestige du ou des gouvernants ». (Weber, 1995, p. 345)

de paraître ne sont pas objectivées. Dans la *zanka*, l'« apprendre » n'est pas formellement distinct du « faire ». Les savoirs et savoir-faire n'existent, pour l'essentiel, qu'à l'état incorporé et les apprentissages ne se font pas dans le cadre d'une relation pédagogique mais par mimétisme. L'étude de B. Lahire (1993) met bien en évidence les rapports de domination qu'entraînent ces différents modes d'appropriation des savoirs. Lahire distingue ainsi deux types de rapports au monde, qu'il associe soit à l'univers scolaire, soit à l'univers de la pratique : le « rapport scriptural-scolaire » et le « rapport oral-pratique » au monde. Ce que montre cette étude, c'est que la maîtrise des formes sociales fondées sur un mode scriptural-scolaire tend à asseoir la domination de ceux qui la détiennent aux dépens de ceux qui en sont privés :

[...] Ceux qui agissent selon les règles, ceux qui savent les principes, écrit Lahire, se distinguent de ceux qui agissent par routine, par imitation. [...] ceux qui maîtrisent les règles maîtrisent les formes de relations sociales et, du même coup, les êtres sociaux qui agissent sans principe, sans règles explicites. On voit bien ici combien rapports au monde (dispositions cognitives, mentales...), mode de socialisation, formes d'exercice du pouvoir et rapports entre groupes sociaux sont intimement liés. (p. 41)

CONCLUSION

Nous avons essayé, tout au long de cet article, de montrer quelles perspectives d'analyse pouvait laisser entrevoir une opposition conceptuelle entre *espace social formel* et *espace social informel*. À cet effet, nous avons mobilisé un outillage conceptuel fondé sur une économie du symbolique d'une part, et sur le modèle de l'homme pluriel d'autre part. Nous avons ainsi tenté d'apporter un éclairage sur *ce qui se joue* entre les enfants dans l'espace public urbain (ou *zanka*). Un détour par le concept de *forme scolaire* nous a permis de mettre en évidence certains des traits qui caractérisent les modes de sociabilité dans la *zanka*, en regard des formes de relations sociales qui prévalent dans un *espace social formel* comme l'école. Ce départ nous a amené à poser la question de la relation de domination qui s'établit entre ces deux espaces sociaux et de ses implications sur la socialisation des enfants. Pour conclure notre propos, nous aimerions revenir sur ce dernier point et, par un bref retour sur notre terrain, avancer quelques hypothèses.

Nous avons insisté sur le fait que la *zanka* ne saurait être entendue comme un espace autonome, hermétique aux influences d'autres cadres socialisateurs. Cela signifie que les enfants, dans l'espace public urbain, construisent certaines dispositions, mais mobilisent aussi des dispositions acquises dans d'autres espaces sociaux. De la même manière, chacun porte en soi un stock de dispositions – plus ou moins congruentes entre elles –

acquises dans une configuration sociale composée d'univers sociaux hétérogènes (au moins par leur degré de formalisation). La plupart des individus « font avec » ce stock de dispositions et agissent le plus souvent en conformité avec les attentes de l'espace fréquenté à un moment donné. Pour le dire autrement, ils « participent au jeu » propre à chaque univers. Nous avons par exemple observé que les enfants qui témoignent d'une maîtrise pratique des règles implicites dans la *zanka*, sont aussi des enfants qui réussissent un parcours scolaire sinon exceptionnel, au moins sans difficultés majeures. Les enfants que nous avons rencontrés tendent donc à se conformer aux normes, plus ou moins explicites, des espaces sociaux fréquentés (ce qui corrobore le modèle de l'homme pluriel). Néanmoins, nous avons également eu l'occasion de rencontrer ces « grands frères », adolescents et jeunes adultes, qui apparaissent comme « scotchés » à la *zanka*, alors même que la plupart des jeunes de leur âge investissent d'autres espaces. Ces jeunes montrent les signes d'un *surinvestissement symbolique* de la *zanka*, avec pour corollaire un désinvestissement de la sphère scolaire (ou professionnelle) et/ou familiale²⁵.

Aussi, sans prétendre que la *zanka* est un espace autonome, nous voudrions défendre l'idée selon laquelle elle tend à le devenir pour une minorité d'enfants et d'adolescents (engagés dans un processus de rupture scolaire ou familiale). Des études montrent, par exemple, que les jeunes les plus exposés à une déscolarisation précoce, témoignent d'une incapacité à marquer une rupture entre le temps de l'apprentissage scolaire et le temps « hors classe », de même qu'une réticence à opérer une rupture symbolique entre une économie propre à la sociabilité juvénile et les logiques qui ont cours dans l'enceinte scolaire (refus de retirer sa casquette, déplacements fréquents, prises de parole intempestives, provocations d'enseignants, etc.). Si ces modalités de « non-participation au jeu scolaire » (Thin, 1999) ne sauraient être, dans tous les cas, attribuées à la seule influence des injonctions propres au groupe de pairs, et si, de ce fait, nous devons les analyser relativement à une configuration sociale plus large, il reste que, pour aller plus loin dans la compréhension des modes de sociabilité des enfants et des adolescents, l'opposition conceptuelle entre un *espace social informel* et un *espace social formel* apporte un éclairage supplémentaire sur les processus qui conduisent certains jeunes à rompre avec les sphères les plus légitimes de la société.

25. Cette perspective, qui met en avant un surinvestissement dans le groupe de pairs de la part de jeunes disqualifiés au sein de l'espace scolaire, autorise ainsi une lecture complémentaire aux analyses de phénomènes comme « les incivilités », la « déscolarisation » ou « l'échec scolaire », perçus le plus souvent comme « manques », « handicaps », « inadaptation » ou autres marques de ce qui, selon l'expression de P. Berger et T. Luckmann, est subsumé sous l'expression « ratés de la socialisation » (Berger & Luckmann, 1966 ; Thin & Millet, 2003).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adler, P. A. & Adler, P. (1995). Dynamics of inclusion and exclusion in preadolescent cliques. *Social Psychology Quarterly*, 58(3), 145-162.
- Annuaire statistique de l'enseignement public et privé à Genève 2003. Année scolaire 2002-2003. Genève : SRED.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Masson/Armand Colin.
- Bourdieu, E. (1998). *Savoir faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : A. Fayard.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique ; précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (2002). *Questions de sociologie*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. & Passeron, J.-C. (1983). *Le métier de sociologue. Préalables épistémologiques*. Paris/La Haye : Mouton.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris : Seuil.
- Coleman, J. (1961). *The adolescent society*. New York : Free Press.
- Corsaro, W. & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of sociology*, 16, 197-220.
- Crubellier, M. (1979). *L'enfance et la jeunesse dans la société française : 1800-1950*. Paris : Armand Colin.
- Eder, D. (1985). The cycle of popularity : interpersonal relations among female adolescents. *Sociology of education*, 58(3), 154-165.
- Eder, D. (1991). The role of teasing in adolescent peer group culture. In C. Spencer (Ed.), *Sociological studies of child development* (Vol. 4). Greenwich/CT : JAI.
- Eder, D. & Enke, J. L. (1991). The structure of gossip : opportunities and constraints on collective expression among adolescents. *American Sociological Review*, 56(4), 494-508.
- Fine, G. A. (1981). Friends, impression management, and preadolescent behavior. In S. Asher & J. Gottman (Eds), *The development of children's friendships* (pp. 29-52). New York : Cambridge University Press.
- Grafmeyer, Y. & Joseph, I. (Éds). (1990). *L'École de Chicago*. Paris : Aubier.
- Grignon, C. & Passeron, J.-C. (1989). *Le Savant et le populaire : misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris : Gallimard & Le Seuil.
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire*. Paris : Minuit.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

- Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- Lepoutre, D. (2001). *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob.
- Mekideche, T. (2001). Pour une approche interculturelle du dedans. L'exemple d'un paradigme de recherche à propos de l'appropriation ludique des espaces urbains au Maghreb. In C. Sabatier & P. Dasen (Éds), *Cultures, Développement et éducation : autres enfants, autres écoles* (pp. 111-131). Paris : L'Harmattan.
- Millet, M. & Thin, D. (2004). La déscolarisation comme parcours de disqualification symbolique. In D. Glasman & F. Oeuvarard (Éds), *La déscolarisation* (pp. 265-278). Paris : La Dispute/SNEDIT.
- Montandon, C. (1998). La sociologie de l'enfance : l'essor des travaux en langue anglaise. *Éducation et sociétés*, 2, 91-118.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.
- Schnapper, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Paris : Gallimard.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Thin, D. (1999). « Désordre » scolaire dans les collèges de quartiers populaires. Rapport ronéoté. Lyon : Groupe de Recherche sur la Socialisation.
- Vincent, G. (Éd.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire : scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 4-40). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Weber, M. (1995). *Économie et société/1. Les catégories de la sociologie*. Paris : Plon.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour : how working class kids get working class jobs*. Westmeal : Saxon House.

**LA FORME DES VARIATIONS :
SYSTÈMES ET POLITIQUES
DE FORMATION**

La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions

Olivier Maulini & Philippe Perrenoud
Université de Genève

La forme scolaire d'éducation n'est pas propre à l'enfance. Elle se caractérise par la création d'un espace-temps spécifiquement consacré à l'apprentissage, séparé des pratiques sociales auxquelles il est censé préparer. Sous cet angle, l'école primaire, les *business schools* ou les écoles de parachutisme relèvent du même mode de transmission des savoirs et de socialisation : un mode qui distingue le moment de l'action « authentique » et celui de la formation, qui anticipe, codifie et planifie les apprentissages visés, qui impose des contraintes et des règles de fonctionnement basées sur l'asymétrie de l'instructeur (supposé savant et compétent) et de l'instruit (supposé ignorant). On peut donc scolariser la formation des adultes.

La forme scolaire prend cependant une importance particulière dans l'éducation de base, puisqu'elle s'étend à tous les jeunes, de 2-3 ans à 15-20 ans, dans le cadre d'une obligation légale de 6 à 15 ans au moins. La forme scolaire est le mode dominant de socialisation de ces classes d'âge dans les sociétés développées. La diffusion de ce modèle a nourri la critique d'une éducation *prisonnière* de la forme scolaire (Vincent, 1994 ; Vincent, Lahire & Thin, 1994) et diverses tentatives de déscolarisation de l'éducation (Goodman, 1964 ; Holt, 1981). Mais les appels d'Ivan Illich (1970) n'ont guère été suivis d'effets, sans doute parce que les sociétés hyperscolarisées n'imaginent pas d'alternative lorsqu'il s'agit d'instruire des générations entières.

Que l'éducation soit scolarisée ou non n'est pas l'essentiel. Le vrai problème est que la scolarisation de masse, comme tentative d'organiser l'éducation de base du plus grand nombre, ne se retourne pas contre son projet. Illich mettait en cause non la forme scolaire elle-même, mais ses excès et le

risque qu'au-delà d'un second seuil, elle devienne facteur d'exclusion, d'aliénation, d'enfermement, d'inégalités. Les études et les débats contemporains sur l'avenir de l'école posent aussi la question de la scolarisation ou de la déscolarisation de ce palier de formation. Hormis le statu quo, l'OCDE (2001, pp. 137-162) imagine par exemple deux scénarios de « déscolarisation » (réseaux d'apprenants, exode des enseignants) et deux autres de « re-scolarisation » (l'école au cœur de la collectivité, l'école comme organisation apprenante). Reste à voir à quelle forme – initiale et finale – se réfèrent ces perspectives de transformations.

Cette contribution s'attachera à analyser les changements de l'éducation scolaire comme l'expression de tensions *internes* à la forme scolaire et de luttes pour sauvegarder ses vertus en maîtrisant ses effets pervers, sachant que les premières comme les seconds font l'objet de constructions diverses, liées à des représentations contradictoires tant des finalités que de la rationalité de la scolarisation.

Pour penser les évolutions, nous commencerons par revenir sur les définitions. Qu'est-ce que la forme scolaire ? Quels sont ses traits distinctifs, ceux caractérisent sa permanence par-delà la diversité de ses incarnations dans des organisations concrètes ?

Nous développerons ensuite une double hypothèse : 1) la forme scolaire porte en elle des rationalités contradictoires ; 2) ces contradictions expliquent une partie des évolutions et des tensions qui traversent les systèmes éducatifs contemporains.

LA FORME SCOLAIRE

Si tous les chercheurs, sociologues et historiens notamment, définissaient de la même manière la forme scolaire, il suffirait de citer la définition canonique. Ce n'est pas aussi simple, car les traits distinctifs de cette forme ne font pas l'objet d'un consensus. Ceci n'a rien d'étonnant, puisque c'est une abstraction construite à partir d'une grande diversité de pratiques et d'organisations concrètes, une sorte d'idéal-type.

Dans la vie quotidienne, lorsqu'on parle de « l'école », au singulier, on désigne en général une réalité sans équivoque. Selon le contexte, on comprendra sans peine qu'on parle soit d'un établissement particulier (l'école du village), soit de l'ensemble des organisations scolaires opérant sur un même territoire : « l'École française » désigne l'ensemble des petites et grandes écoles qui forment le système d'enseignement de cette nation. Dans tous ces cas, on parle d'une école parmi d'autres. Le singulier est acceptable parce que le contexte indique plus ou moins sûrement de quelle école on parle. Mais ce singulier peut aussi désigner une réalité d'un autre ordre : *la forme scolaire*.

La forme scolaire est d'abord une « forme sociale », autrement dit un modèle d'action collective qui figure dans la culture d'une société comme une réponse possible à un problème ou une démarche pertinente pour réaliser un projet. Une forme sociale devient une institution lorsqu'elle est consacrée par un pouvoir sociétal qui la codifie, s'en porte garant, la déclare légitime, officielle, préférable, voire l'inscrit dans la législation.

Une forme sociale peut exister indépendamment de sa codification dans la culture. Des organisations qui ne se connaissent pas mutuellement peuvent présenter des structures et des fonctions comparables, sans pour autant faire référence à un modèle culturel. Les ressemblances résultent de réponses semblables à des contraintes ou à des problèmes convergents, ou caractérisent des systèmes d'action ordonnés à des projets analogues. Toutefois, si ces organisations manifestent une certaine stabilité, leurs ressemblances finiront par apparaître et leurs traits communs constitueront un nouveau *modèle culturel*, qui inspirera à son tour la création de nouvelles organisations. C'est ainsi que se stabilisera une forme sociale. Il n'est jamais facile de dire ce que la ressemblance des organisations doit, d'une part, à la similitude de leurs objectifs et contraintes, d'autre part, à leur référence au même modèle culturel.

La forme scolaire ne fait pas exception. On peut imaginer que, placés devant la nécessité d'instruire en parallèle, et sur les mêmes thèmes, un certain nombre de personnes, des acteurs rationnels réinventeront « spontanément » une organisation scolaire des apprentissages, de la même façon qu'on peut réinventer la forme associative ou l'organisation industrielle du travail comme formes « logiques » de mise en œuvre efficace d'une action collective ou d'une production de masse. En biologie, on observe des phénomènes d'*évolution convergente* des formes de vie, des espèces différentes (ichtyosaure, requin, dauphin...) adaptant leur morphologie (hydrodynamisme) aux contraintes d'un même environnement. En anthropologie, il n'y a pas de « loi de la nature », mais l'esprit humain confronté aux mêmes problèmes et aux mêmes contraintes peut réinventer la roue en maints endroits.

La forme scolaire se distingue de formes concurrentes de socialisation, ce concept étant pris au sens large de formation, éducation et instruction de nouveaux venus. Elle est en quelque sorte le « dénominateur commun » d'un *ensemble d'organisations à la fois différentes et semblables*. « L'école », en ce sens, se distingue de l'hôpital, de la fabrique, de la prison, du tribunal, du magasin, autres formes génériques d'organisation. Les formes non scolaires de socialisation ne renvoient pas nécessairement à des organisations. Il peut s'agir de pratiques et de dispositifs de formation internes à des organisations plus vastes telles que des entreprises, des églises, des armées, des associations. Ou encore de pratiques familiales, ou de pratiques moins formelles encore, par exemple la socialisation par les pairs.

La notion de forme scolaire n'a de sens que si l'on peut identifier des formes « non scolaires » de socialisation. On peut aussi parler de « modes » de socialisation, comme on parle de modes de production. Dans le cadre de l'Association des sociologues de langue française, le groupe des sociologues de l'éducation s'est intitulé « Modes et procès de socialisation », pour signifier que son objet n'était pas l'école, mais l'ensemble des dispositifs qui concourent à la formation des nouvelles générations et plus généralement de nouveaux venus dans un groupe, une organisation, une société. La forme *scolaire* des modes et procès de socialisation s'oppose conceptuellement à des formes *non scolaires*, ce qui n'exclut nullement leur coexistence, pacifique ou conflictuelle. De même, des modes de production économique conceptuellement distincts peuvent se combiner ou se combattre dans la même société, à la même époque.

L'invention de la forme scolaire ne s'est pas faite en une fois, ni en un seul endroit (Lelièvre, 1990 ; Lelièvre et Nique, 1994 ; Mialaret et Vial, 1981). Il arrive fréquemment, dans le domaine des sciences, que la même loi ou le même procédé soient découverts indépendamment par plusieurs chercheurs. Parfois, une invention n'a aucun écho et disparaît de la mémoire collective jusqu'à ce que quelqu'un d'autre, ailleurs, plus tard, parfois par d'autres cheminements, retrouve la même idée sans savoir qu'il n'innove pas véritablement. En l'occurrence, il faut remonter à l'Antiquité pour dater l'émergence de la forme scolaire (Marrou, 1948 ; Rouche, 1981). Mais l'histoire de l'éducation nous enseigne que cette forme a ensuite disparu durant des siècles. Dans quelle mesure la renaissance de l'école au Moyen Âge européen (Magnin, 1983) est-elle une simple imitation des écoles de l'Antiquité ou une invention originale ? On ne le sait pas exactement. L'une des tâches de l'histoire de l'éducation est justement de dater les multiples inventions de la forme scolaire et leurs filiations.

Ce qui est sûr, c'est que, de nos jours, la forme scolaire est un modèle culturel constitué, connu dans tous les États du monde, quel que soit le degré de développement effectif de la scolarisation sur leur territoire et que les organisations internationales ont contribué à faire connaître et à présenter comme condition de développement. À ce degré d'universalité, tant par le nombre de sociétés touchées que par le nombre de gens ayant intériorisé ce modèle dans chacune d'elles, on peut parler d'une *institution*, voire aujourd'hui d'une institution *planétaire*. La forme scolaire n'est pas seulement le dénominateur commun « objectif » des écoles existantes. Elle est au principe de leur création, le modèle générique s'incarnant dans des terrains variés. C'est aujourd'hui une référence obligée, même et surtout dans les pays dans lesquels la scolarisation est jugée insuffisante.

Il reste à énumérer plus précisément les traits distinctifs de la forme scolaire.

Quelques traits distinctifs de la forme scolaire

Risquons un inventaire *provisoire*. Aucune des dimensions qui suivent ne se prête à une véritable dichotomie. On peut se représenter ces traits comme autant d'axes d'un espace multidimensionnel. Dans cet espace, chaque processus « concret » de socialisation occupe sans doute une position unique. Mais il y a des concentrations dans certaines zones, correspondant à des types stables, parmi lesquels la forme scolaire. Il resterait à identifier d'autres types et à voir s'il importe de nommer et de théoriser les formes hybrides, qui présentent une partie seulement des caractéristiques de la forme dominante.

Quelles sont ces dernières ? Il n'en existe aucune liste stabilisée. Le tableau proposé ici ne peut donc que susciter le débat. Mais à différer trop longtemps une définition de la forme scolaire, on s'interdit d'en analyser tant les racines historiques que les tensions et évolutions contemporaines.

Tableau des traits distinctifs de la forme scolaire

<p>1. Contrat didactique entre un formateur et un apprenant</p>	<p>Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'un contrat didactique lie un <i>formateur</i> (maître, professeur, gourou) et un ou plusieurs <i>apprenants</i> (étudiants, élèves, disciples, apprentis), le rôle du premier consistant à partager une partie de son savoir et à favoriser son appropriation par l'apprenant, ce dernier ayant la charge d'écouter, de travailler, de répéter, de chercher à comprendre et à mémoriser, de se prêter à une évaluation en cours de route, bref d'apprendre de façon apparemment visible et contrôlable.</p>
<p>2. Organisation centrée sur les apprentissages</p>	<p>Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que formateurs et apprenants appartiennent à une organisation structurée autour de l'intention d'instruire et de faire apprendre. À la rigueur, il peut s'agir d'un sous-système d'une organisation plus vaste, à condition qu'elle présente une certaine clôture et soit essentiellement orientée vers la formation.</p>
<p>3. Pratique sociale distincte et séparée</p>	<p>Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les interactions entre formateurs et apprenants soient considérées comme une pratique sociale spécifique, <i>distincte</i> des autres pratiques (politiques, religieuses, de travail), même s'il y a des liens avec elles, aussi bien dans le registre de la préparation que de la simulation. Il faut que formateur et apprenant puissent s'isoler pratiquement ou symboliquement dans un lieu spécifique, à l'abri d'autres interac-</p>

	tions et rapports sociaux. Il faut que le rapport pédagogique jouisse d'une autonomie relative par rapport à d'autres formes de rapports sociaux, de pouvoirs et de contrats.
4. Curriculum et planification	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les apprentissages à favoriser fassent l'objet d'une représentation préalable, dans l'esprit du formateur et jusqu'à un certain point de l'apprenant, que l'apprentissage soit planifié.
5. Transposition didactique	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les savoirs enseignés et appris aient fait l'objet d'une transposition didactique, d'une codification, d'un découpage, d'une organisation propres à en assurer la transmission et l'assimilation.
6. Temps didactique	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que le travail de formation et d'apprentissage s'étende sur une certaine durée, avec une certaine périodicité et un découpage du temps proprement didactique.
7. Discipline	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'il y ait imposition et acceptation d'une discipline intellectuelle et corporelle réputée favorable aux apprentissages, que l'apprentissage soit d'une certaine façon « laborieux », qu'il ne se fasse pas spontanément mais au prix d'une volonté et d'efforts.
8. Normes d'excellence	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'il y ait référence à des normes d'excellence et à des critères d'évaluation permettant de définir et mesurer une progression des apprentissages.

Après examen, nous n'avons retenu comme caractères distinctifs ni l'appartenance à un système régional ou national de formation, ni la dimension bureaucratique de l'organisation, ni l'évaluation formelle des apprentissages ou leur certification à l'intention de tiers, ni l'existence d'un groupe d'apprenants (la classe), ni davantage la structuration du cursus en degrés.

Retenir ces traits, pourtant communs, présenterait l'inconvénient d'associer la forme scolaire à une organisation *particulière* du travail, propre à une société, une époque, un ordre d'enseignement, une doctrine pédagogique, un positionnement sur l'axe école traditionnelle/école nouvelle. Si elles n'en sont pas des caractéristiques constitutives, ces dimensions permettent en revanche de penser des variations à *l'intérieur de la forme scolaire*.

Fondements rationnels et effets pervers

La scolarisation des processus de socialisation n'est pas une fatalité sociologique :

- L'existence de sociétés sans école démontre que la scolarisation n'est pas le seul mode de socialisation et de formation des nouvelles générations.
- Même dans les sociétés hautement scolarisées, la socialisation et la formation ne s'opèrent pas entièrement à l'école.

L'école n'est donc qu'une forme de socialisation et de formation *parmi d'autres*. Elle n'est pas « dictée » par les caractéristiques générales de l'espèce et des sociétés humaines. Elle est l'apanage de sociétés particulières. Seule une approche sociohistorique peut rendre compte de sa création.

L'invention de la forme scolaire est antérieure à la scolarisation massive des sociétés, mais elle a rendu possible l'instruction de populations de plus en plus larges d'enfants, puis d'adultes. Enseignant au départ certains savoirs et savoir-faire bien précis à des publics bien définis, les écoles en sont venues à enseigner presque tout à presque tous !

Le *processus de scolarisation de l'éducation* (Berthelot, 1982, 1983 ; Vincent, 1980, 1994 ; Demailly, 1991) n'est évidemment pas complètement maîtrisé par l'État et par les classes dirigeantes, au sens où il serait de bout en bout la réalisation d'un projet. Certes, en instituant la scolarité obligatoire, en allongeant sa durée et en élargissant ses contenus, le système politique contribue à la scolarisation de l'éducation. Même alors, le débat porte moins sur le processus de scolarisation lui-même que sur l'opportunité de telle ou telle extension. Lorsque l'État ouvre des écoles maternelles pour des enfants de 2 à 6 ans, ce n'est pas pour contribuer à la scolarisation en général, mais, croit-il, pour répondre aux besoins spécifiques des familles ou pour mieux préparer les enfants à la scolarité obligatoire. Le développement continu des formations postobligatoires tient compte de la demande de formation et des besoins de qualification plus que d'un souci de scolariser encore plus l'éducation. De même, lorsqu'on ajoute au programme de l'école obligatoire des cours d'éducation sexuelle, de prévention des toxicomanies, d'éducation à la santé ou de sensibilisation au développement durable, ce n'est pas dans le souci de scolariser le plus possible, mais d'insérer dans l'école, parce que cela semble plus commode ou plus efficace, une action préventive qui répond à de nouvelles préoccupations des adultes. La plupart des débats sur le contenu et la structuration d'un curriculum ont de multiples enjeux, certains dramatisés, d'autres indiscutés.

L'extension du processus de scolarisation de l'éducation de nos sociétés est souvent un effet secondaire de décisions prises dans une logique

particulière, effet qui passe dans un premier temps inaperçu. La plupart des politiques de l'éducation, petites ou grandes, n'ont pas pour *but* d'étendre la scolarisation de l'éducation. C'est néanmoins leur *effet* objectif à l'échelle des sociétés, l'évolution résulte souvent de multiples décisions indépendantes, qui ont toutes une rationalité locale et dont on n'aperçoit pas immédiatement la contribution à des transformations globales. On peut donc dire que *les sociétés développées se sont retrouvées scolarisées sans que cela corresponde entièrement à un projet*. Lorsque Ivan Illich, dans « Une société sans école » (1970), a mis en lumière la scolarisation presque complète de l'éducation dans nos sociétés, son livre a créé un choc justement parce qu'il a permis de prendre conscience d'une évolution étendue sur plusieurs siècles, dont nul n'avait pris la mesure et n'assume la responsabilité. La scolarisation des sociétés est du même ordre que d'autres processus à long terme : sécularisation, urbanisation, tertiarisation, technologisation, etc.

Dans le monde entier, « L'école nuit à l'éducation, parce qu'on la considère comme seule capable de s'en charger. (...) [Elle] nous enseigne à croire que l'éducation est le produit de l'enseignement. » Illich (1970, pp. 22, 71) ne conteste pas toute pertinence à la forme scolaire. Il met en cause notre incapacité croissante à instaurer une relation pédagogique sans l'organiser très vite sous cette forme et met en doute la nécessité de donner aux écoles le quasi-monopole de la transmission méthodique des connaissances et des savoir-faire. Le « démantèlement de l'institution scolaire » suppose la « séparation de l'État et de l'école » et la multiplication – plutôt que la suppression – des centres d'études et des éducateurs qualifiés (p. 28). Pour éclairer la nature du débat, on pourrait faire un parallèle avec la Maternité comme subdivision de l'institution hospitalière. Le litige ne porte ni sur la légitimité de ce type d'organisation, ni sur le principe de l'accouchement en maternité, mais sur la tendance à considérer que toute naissance doit se faire dans ce cadre.

Le propre d'un modèle culturel à ce point dominant est d'exclure toute alternative, non seulement de la réalité, mais encore de l'imaginaire susceptible de la questionner : lorsque Illich s'en est pris à l'école comme « vache sacrée », il a choqué les enseignants, mais ils n'ont pas pris au sérieux une seconde l'idée de déscolariser la société. Pour nos contemporains socialisés dans la forme scolaire, c'était et cela reste une utopie proprement « impensable » !

Si l'on peut regretter les extensions abusives de la scolarisation, elles ne suffisent pas à condamner la forme scolaire. Cette dernière est indéniablement une façon efficace de garantir et jusqu'à un certain point de standardiser la socialisation d'un ensemble de personnes. Dans la vision contemporaine de l'école, ces personnes sont les enfants ou les adolescents qui se préparent à « entrer dans la vie ». Mais l'organisation ration-

nelle d'un cursus scolaire s'est développée d'abord à échelle plus limitée, pour former des religieux, des lettrés, des fonctionnaires, des commerçants ou des soldats (Petitat, 1982). Cela bien avant l'émergence de la fabrique et de la production modernes. Il serait donc anachronique de voir l'école comme une extension du modèle taylorien de production, même si l'organisation pédagogique de l'école de masse, au XIX^e siècle, a emprunté certains traits à la production industrielle (Giolitto, 1983).

De même, la forme scolaire n'est pas assimilable aux gigantesques bureaucraties scolaires contemporaines, qu'elles soient étatiques ou appartiennent à de grands réseaux confessionnels. L'intégration des écoles à un système éducatif centralisé est un développement historique récent. Il n'est certes pas étrange que les États-Nations, dès lors qu'ils se sont préoccupés d'instruire à large échelle, aient soumis les écoles et la scolarisation à un contrôle public, notamment par des voies légales prescrivant des âges, des programmes, des standards. De là à intégrer l'ensemble des écoles d'une région ou d'un pays dans une unique structure, il y avait un pas que la forme scolaire n'imposait pas. Pendant longtemps, les écoles ont relevé d'initiatives et de financements privés, dispersés, disparates, fragiles. On devrait donc s'appliquer à ne pas imputer à la forme scolaire les effets pervers de l'émergence, de la bureaucratisation et de la centralisation des systèmes éducatifs modernes. Ces processus s'expliquent moins par la forme en soi que par l'importance croissante donnée au contrôle de la socialisation des masses, conjugué au développement de l'appareil d'État (Archer, 1979, 1982).

Il est donc difficile de démêler ce qui est imputable à la forme scolaire comme telle et ce qui relève de son incarnation à tel moment de l'histoire, dans telle société ou telle institution en particulier. Voyons plutôt quelles sont dans tous les cas les forces au travail, les contraintes et les contradictions qui permettent de comprendre voire d'expliquer certaines transformations.

LES TENSIONS PROPRES À LA FORME SCOLAIRE

Dans les systèmes éducatifs modernes, la forme scolaire s'incarne dans une scolarisation de masse, obligatoire et bureaucratisée. Ces caractéristiques, qui ne sont pas à nos yeux constitutives de la forme scolaire, sont à l'évidence à la source de tensions spécifiques, par exemple :

- les résistances des enfants mais aussi des parents à une scolarisation qui dépasse la famille d'un pouvoir et d'une force de travail ;
- les dimensions démographiques de la scolarisation, dans des sociétés au sein desquelles un quart de la population est en âge scolaire, et où les enseignants représentent une fraction importante de la population active et plus encore des fonctionnaires ou *civil servants* ;

- les jeux et enjeux politiques, budgétaires, corporatifs, syndicaux, statutaires, territoriaux, ethniques, linguistiques qu’engendre la scolarisation de masse organisée à l’échelle de régions ou de nations entières.

Nous tenterons ici, sans être certain d’y parvenir toujours, de faire abstraction de ces tensions, sans pour autant sous-estimer leur importance à la fois pratique et théorique. Cette mise entre parenthèses est indispensable si l’on veut isoler les tensions imputables à la forme scolaire de socialisation. L’obligation, la massification et la bureaucratisation de sa mise en œuvre contemporaine nous paraissent à la fois masquer les contradictions intrinsèques de la forme scolaire et les révéler, dans la mesure où ces processus la poussent en quelque sorte à son paroxysme et en dévoilent les limites.

Le concept de forme scolaire ne fait pas partie des notions de sens commun, alors que scolarisation et déscolarisation sont plus souvent évoquées dans le débat politique ou philosophique sur l’éducation. Il faut donc plus d’une inférence pour estimer que la forme scolaire est en jeu, sachant que son éventuelle mise en question est toujours, à la fois :

- implicite, « en creux », donc à décoder à travers d’autres vocables ;
- associée à des « enjeux de surface » tels que l’échec, l’ennui, la contestation, l’incivilité, etc.

Les tensions qui nous paraissent constitutives de la forme scolaire elle-même seront donc familières au lecteur, même s’il ne les conçoit pas d’ordinaire comme les manifestations d’un travail interne. Voici les contradictions que nous entendons mettre en évidence :

1. Rêver de leçons qui soient des réponses, mais les donner sans attendre les questions.
2. Viser l’efficacité tout en faisant le deuil d’une éducation sur mesure.
3. Sortir l’école de la vie active puis s’efforcer de faire entrer la vie dans l’école.
4. Viser l’excellence puis l’émietter et l’appauvrir au fil des exercices scolaires.
5. Inventer une transposition didactique puis la routiniser.
6. Instituer le maître comme contremaître.
7. Ignorer les résistances tout en demandant l’adhésion.
8. Enseigner des savoirs ni théoriques ni pratiques.

Ces tensions, si elles se vérifient, ne sont pas des signes de pathologie de la forme scolaire : ce sont des conflits internes, qui expliquent à la fois les désaccords sur sa mise en œuvre et sa mise en concurrence avec d’autres formes de socialisation, des plus traditionnelles (éducation familiale, socialisation par les pairs, apprentissage expérientiel par exemple) aux plus « modernes : la télévision comme « école parallèle », selon l’expression de

Friedmann (1966), le multimédia, les communautés de pratiques, l'échange des savoirs, sans oublier ces évolutions dont on ne sait pas très bien si elles érodent ou élargissent la forme scolaire, comme les formations en alternance ou l'enseignement à distance.

Des réponses qui n'attendent pas les questions

Alors que l'éducation familiale peut survenir « à l'improviste », en réponse à une question ou à une conduite témoignant d'un défaut de connaissance ou de compréhension du monde, l'éducation scolaire obéit à une programmation, garantissant que l'ensemble du curriculum sera abordé et dans le meilleur des cas assimilé dans le temps imparti. Si bien que la connaissance scolaire n'est pas, la plupart du temps, une ressource pour résoudre un « vrai » problème, pour répondre à une « vraie » curiosité.

Dewey écrivait de façon volontariste et optimiste en 1938 : « Toute leçon est une réponse ». Il parlait d'une leçon idéale, celle dont rêvent les pédagogues. La réalité est plus complexe. La forme scolaire institue un curriculum qui préexiste aux apprenants, le métier d'enseignant consistant pour une part à provoquer un désir de savoir ou un questionnement qui ne sont pas spontanément présents chez les élèves qui ne font que leur métier (Perrenoud, 1994 ; Maulini, 2004, 2005).

Quand on se forme sur le tas – ou sur le champ – on imite une pratique et l'on reçoit des explications, soit dans le cours même de l'activité, soit juste avant ou après pour ne pas la ralentir ou la perturber (Delbos & Jorion, 1984). L'école permet de se dégager du moment de la production et offre théoriquement le *loisir* de l'étude, le droit au questionnement, à l'erreur et à l'apprentissage par suspension de l'action. C'est lorsque la coupure scolaire isole complètement les savoirs des problèmes qu'ils permettent de résoudre et de poser que le sens des apprentissages est menacé et qu'émergent les contre-propositions des pédagogies actives, des formations alternées, de nouvelles combinaisons entre réponses et questions.

Le deuil d'une éducation sur mesure

Cette formule de Claparède (1931/1973) demeure la référence de ceux qui en appellent à des pédagogies différenciées. Et qui se heurtent à une standardisation du traitement pédagogique propre à la forme scolaire, à ses critères de justice et d'efficacité. La forme hospitalière, par exemple, standardise beaucoup moins que l'école le traitement de personnes différentes.

Cette standardisation est constitutive de la rationalité de la forme scolaire : concentrer en un même lieu et sous la « houlette » d'un seul maître

des processus jusqu'alors dispersés. À quoi servirait cette concentration s'il fallait ensuite traiter chacun comme un cas particulier ? On peut concevoir l'éducation scolaire comme une forme de mutualisation (certes peu négociée et très loin de la coopérative) des actions éducatives familiales informelles et dans une certaine mesure professionnelles.

L'économie d'échelle ainsi réalisée est inséparable de la standardisation des procédés et du caractère collectif de l'action enseignante. Le paradoxe de l'individualisation des parcours de formation serait de faire imposer la forme scolaire.

Rappelons aussi que l'existence d'un groupe d'apprenants a toujours été, dans l'histoire de l'école, une réalité à double face : une contrainte, mais aussi une chance, de l'enseignement mutuel lancastérien (et l'invention de la classe par les Frères des Écoles chrétiennes) (Giolitto, 1983 ; George, 2002) au conflit sociocognitif et aux interactions valorisées par des thèses telles que « On n'apprend pas tout seul ! » (CRESAS, 1987).

La vie hors de la vie

Au principe de la forme scolaire, il y a le regroupement des élèves dans un « bâtiment d'école ». L'école n'est pas hors de la vie, c'est une phase de plus en plus longue de celle des jeunes. Elle n'est pas davantage étrangère aux pratiques sociales, puisqu'elle est une pratique sociale. Il reste qu'enseigner et apprendre à l'école sont des pratiques séparées des autres occupations, dans des temps et des lieux délibérément protégés de la « fureur du monde », peut-être pour des raisons morales au moins autant que pratiques. La clôture du monde scolaire évoque celle du cloître. Il se peut que les appels à la « sanctuarisation » des écoles soient la rationalisation tardive d'un isolement dû à la filiation de la forme scolaire et de la forme monastique...

Quelles que soient les racines de cet isolement, il provoque régulièrement une forme de nostalgie des modes de socialisation extrascolaires, de l'apprentissage « naturel » ou « fonctionnel » aux tentatives d'ouvrir l'école sur la vie. Cela prend des allures multiples : sortir de l'école, se rendre dans la nature ou dans la ville pour voir des spectacles, observer des phénomènes, dessiner, mener des expériences ou des enquêtes ; ou faire entrer des pratiques sociales dans la classe, impliquer les élèves dans des projets, recherches, expositions, mises en scène, débats, tournois, etc.

L'excellence appauvrie et émiettée

Dans toute société, les formes d'excellence sont innombrables : tout champ de savoir, toute pratique donne lieu à une échelle d'excellence, à des stratégies de distinction, à des classements. Toutes les hiérarchies ne se valent pas. Les acteurs s'engagent dans une lutte entre formes d'excellences comme avatar de la « lutte des classements » (Bourdieu, 1979). Mais elles coexistent, dans une certaine opacité qui les dispense de se confronter ouvertement.

L'éducation scolaire prélève dans cette diversité certains registres d'excellence qui, mis au principe de la réussite et de la sélection, deviennent les emblèmes de la culture scolaire (Perrenoud, 1995). Ces registres sont gradués (disciplines principales et secondaires genres majeurs et mineurs, etc.). Ils induisent des attentes, des exigences et des échelles, qui fabriquent à leur tour des classements.

La forme scolaire, sans que ce soit nécessairement un choix délibéré, donne un statut privilégié à certains genres d'excellences (lecture, calcul) et en marginalise d'autres (cuisine, art de vivre). D'où un déni des multiples connaissances et compétences dont sont porteurs les élèves dès lors qu'elles n'ont aucune pertinence en regard de l'excellence scolaire. Au point qu'à certains moments de son histoire, l'école peut être conduite à considérer certains enfants comme dénués de culture, voire de langage, du seul fait que leur capital culturel est étranger aux normes de l'institution. Ce qui provoque des tentatives périodiques de réhabilitation des cultures exclues, qui sont souvent, faut-il s'en étonner, des avatars de la « culture du pauvre » (Hoggart, 1970).

Une transposition didactique routinisée

Toute action éducative planifiée suppose une transposition : on ne peut espérer enseigner une connaissance, une notion, une pratique sans la rendre accessible à l'apprenant : schématisation, découpage en phases ou parties, simplification, codification. Cette didactisation de la culture aux fins d'en faciliter l'appropriation est parfaitement légitime (Chevallard, 1985 ; Perrenoud, 1998).

La forme scolaire donne à la transposition une place sans commune mesure avec son mode d'existence dans l'éducation familiale ou informelle. D'abord parce qu'elle est en partie assumée par les auteurs de programmes, de manuels, de méthodologie. Il est très rare qu'une organisation scolaire se borne à indiquer ce qu'il faut enseigner ou faire apprendre. Elle structure les contenus en fonction des progressions, des difficultés d'apprentissage recensées à tel ou tel âge, des conditions de travail en classe, des exigences et des procédures d'évaluation.

La phase finale de transposition didactique est certes l'affaire du professeur, mais souvent « tenu par la main » (sans qu'il s'en plaigne) par l'institution. Ici encore, l'éventuelle tension ne naît pas de l'existence d'une transposition, mais de sa routinisation. Alors qu'une mère avec son enfant, un coach avec un athlète, un ouvrier avec un apprenti peuvent inventer une transposition didactique appuyée sur la singularité de la situation et des sujets, aucun enseignant ne peut, à chaque seconde, inventer une transposition didactique originale, ajustée à chaque élève aussi bien qu'à la situation du moment. Il ne peut que prolonger et moduler à la marge des transpositions toutes faites qui lui sont imposées ou proposées par l'institution ou résultent d'une accumulation personnelle ou collective dans la culture des enseignants. Le nombre de situations à créer et piloter dans une classe décourage l'originalité, un enseignant recycle par nécessité des outils, des dispositifs, des contenus, des fichiers, des tâches déjà expérimentées ou puisées dans des ouvrages ou la culture professionnelle (Maulini & Wandfluh, 2005).

Cette capitalisation permet de dépasser les maladroites et des naïvetés des parents tentant d'enseigner la lecture à leurs enfants ou des experts qui disent « Regarde et fais comme moi ! » (Perrenoud, 2004). Mais il existe là aussi un second seuil, au-delà duquel la routinisation devient mortifère, source d'ennui chez les élèves aussi bien que chez les professeurs, privés, par économie, de cette part d'invention qui donne son sens et sa valeur au métier. On sait par exemple que la répétition d'un cours ou d'une séquence didactique l'améliore jusqu'à la 2^e ou 3^e édition, puis que la qualité décline.

Du côté de l'élève, on retrouve un « prêt-à-porter » qui convient à un élève moyen ou générique, mais n'aide pas à apprendre ceux qui auraient besoin d'une transposition non standard, car leurs difficultés d'apprentissage ou leurs résistances au savoir ne sont pas « classiques ».

Le maître comme contremaitre

Tout éducateur demande à l'apprenant d'écouter attentivement et activement, de se concentrer, de (se) poser des questions et souvent de s'essayer, de s'exercer, de s'entraîner, bref de passer à l'acte. Parfois parce que la maîtrise de cet acte est l'enjeu de l'apprentissage, parfois parce que l'acte oblige à construire un concept, assimiler un savoir, intégrer des ressources cognitives acquises séparément. Bref, éduquer, c'est mettre en activité, bien avant que l'on parle des « méthodes actives ». Si ces dernières surgissent au XIX^e siècle, ce n'est pas pour s'opposer à des pédagogies inactives, mais pour contester le caractère stéréotypé, pauvre, décontextualisé et ennuyeux des exercices scolaires. Et aussi le travers élitaire d'un enseignement magis-

tral qui met en activité les élèves les plus discursifs et conceptuels, qui se contentent de jongler avec des symboles, alors que d'autres n'apprennent les mathématiques qu'en manipulant, mesurant, découpant, classant des objets concrets.

Cette critique sous-estime le fait que la forme scolaire fait du maître un « contremaître » qui doit mettre de nombreux élèves au travail et contrôler leur activité à défaut de pouvoir piloter leurs apprentissages en direct. Faire des exercices, des calculs, remplir des grilles est une façon de maîtriser, du moins en apparence, ce qui échappe au contrôle direct.

Dans la forme scolaire, l'enseignant pilote avant tout des activités. Une fois la relative tranquillité des élèves assurée (c'est le souci du débutant), la préoccupation du maître est de mettre les élèves au travail. Ce n'est que plus tard, dans sa carrière, qu'il peut revenir à l'enjeu central : faire apprendre.

Aucun enseignant ne veut délibérément produire de l'activité sans se soucier des effets de formation. Il y est conduit par les caractéristiques de la forme scolaire, les effectifs, les horaires, les manuels, les coutumes, la pression à donner des signes extérieurs de travail sérieux.

Le pouvoir et la résistance

La forme scolaire ne va pas sans un pouvoir organisateur, qui est en bout de chaîne délégué à l'enseignant dans la classe. Certes, entre Summerhill (Neill, 1973) et l'école-caserne (Oury et Pain, 1972), il y a une différence d'échelle, et surtout de flexibilité, de « négociabilité » des règles du jeu. Dans une école alternative, l'organisation est plus coopérative, « à taille humaine », elle peut s'ajuster aux acteurs concrets qui l'habitent au quotidien. Même alors, l'organisation demeure contraignante pour les personnes qui en font partie. La pédagogie institutionnelle, qui a valorisé la dimension instituante, ne doit pas faire oublier qu'une fois instituée, même de manière interne et négociée, la règle s'oppose à la liberté des personnes, qui ne la vivent pas toujours très différemment d'une règle instaurée par une lointaine bureaucratie.

L'élève pris dans une organisation scolaire n'est pas fondamentalement différent d'un salarié ordinaire dans le monde du travail. D'où, par moments ou constamment, une résistance sourde ou ouverte au travail prescrit, soit parce qu'il est impraticable, soit parce qu'il entame l'autonomie ou affaiblit la créativité de l'acteur, soit encore parce qu'il exige une présence, une énergie, un investissement subjectif ou une prise de risque incompatibles avec d'autres engagements, dans l'enceinte de l'école ou ailleurs.

La forme scolaire, du seul fait qu'elle insère l'apprentissage dans une organisation, crée un rapport de force, confère à l'enseignant une autorité, l'assortit de moyen d'investigation, de contrôle, de sanctions qui ne font plus de l'éducation une entreprise coopérative, mais un jeu conflictuel. Ce que l'évaluation amplifie lorsque les enjeux de sélection sont majeurs.

Une partie de l'énergie censée s'investir dans l'apprentissage s'engloutit dans des jeux de pouvoir, même hors de toute obligation scolaire, du simple fait qu'aucun acteur n'est disponible tous les jours ouvrables pour apprendre à heures fixes. Le fait d'organiser l'apprentissage le rend à la fois possible et impossible. Pour instruire chacun, à large échelle, on ne peut laisser l'apprentissage au hasard des rencontres et des expériences individuelles. L'école combat le hasard, mais ce faisant, elle embrigade des sujets dans une machine à enseigner et à apprendre (Meirieu & Le Bars, 2001) qui doit fonctionner et qui fonctionne en l'absence de tout désir. Tenter d'organiser le développement des êtres humains – processus capricieux, qui exige un fort investissement subjectif des sujets apprenants – trouve sa limite dans l'univers bureaucratique qui fait de la rencontre de l'élève et du savoir l'expression non d'un besoin, mais d'un programme. Cette tension rappelle la première : les réponses, à l'école, n'attendent pas les questions.

Des savoirs ni théoriques ni pratiques

Cette contradiction est parfaitement analysée par Astolfi (1982) lorsqu'il écrit :

1. Les savoirs que transmet l'école ne sont pas vraiment théoriques, car ils ne disposent pas de la plasticité inhérente au théorique. Ce ne sont pas non plus vraiment des savoirs pratiques.
2. Il s'agit plutôt de savoirs propositionnels qui, à défaut d'un meilleur statut, résument la connaissance sous la forme d'une suite de propositions logiquement connectées entre elles, mais disjointes.
3. Ils se contentent ainsi d'énoncer des contenus, ce qui est loin de correspondre aux exigences d'un savoir théorique digne de ce nom.
4. Par certains aspects, ils se révèlent, en fait, plus proches des savoirs pratiques, puisque leur emploi se trouve limité à des situations singulières : celles du didactique scolaire, régi par le jeu de la « coutume ».
5. Les savoirs scolaires aimeraient se parer des vertus du théorique, qui leur conféreraient une légitimité qu'ils recherchent. S'ils y échouent, c'est faute de développer un vrai travail de pratique théorique que seul rendrait possible l'usage, dans chaque discipline, de concepts fondateurs et vivants.
6. De surcroît, l'examen des niveaux d'objectifs réellement poursuivis dans les activités didactiques, fait apparaître que ceux-ci correspondent massivement à la partie basse des taxonomies, comme celles de Bloom, alors que les intentions affichées sont souvent beaucoup plus ambitieuses.

7. On peut faire l'hypothèse que de nombreux élèves (et pas nécessairement les meilleurs) souffrent du fait que les contenus enseignés manquent d'enjeux, susceptibles de les rendre intéressants à leurs yeux, justifiant qu'ils s'y attellent sérieusement.
8. On peut ainsi soutenir que ce qui manque à l'école, c'est de savoir pratiquer le théorique, avec la motivation interne que celui-ci développe. Et cela n'est pas vu par ceux qui se font, au moins en paroles, les défenseurs de contenus scolaires « de haut niveau » (p. 45).

On peut regretter ce statut des savoirs scolaires, « ni théoriques ni pratiques ». Mais n'est-il pas inscrit au cœur de la forme scolaire ? Peut-on s'approcher de savoirs réellement théoriques ou réellement pratiques sans les inscrire dans des préoccupations (de recherche ou d'action) qui ne sont pas à leur place dans l'école, sauf à titre de simulations ou de pratiques de référence ?

LES CONTRADICTIONS DE LA FORME SCOLAIRE AU PRINCIPE DE L'INNOVATION ?

Ces contradictions, constitutives de la forme scolaire, n'épuisent pas les contradictions à l'œuvre dans tel ou tel système éducatif. Chacun les module, les accuse ou les atténue, mais surtout en ajoute de son cru, qui ne sont pas imputables à la forme scolaire elle-même, mais à sa réalisation particulière dans un contexte historique donné. C'est ainsi qu'un système éducatif très sélectif fera peser sur les élèves une menace d'échec qui peut stimuler les uns et paralyser les autres. La forme scolaire n'y est pour rien, elle est compatible avec le collège unique aussi bien qu'avec des filières très hiérarchisées au secondaire, elle peut s'incarner dans une école sans note et sans redoublement aussi bien que dans son contraire.

Sans pouvoir toujours dissocier ce qui est imputable à la forme scolaire et ce qui relève de sa réalisation *hic et nunc*, on peut avancer l'idée que maints débats et de nombreuses dynamiques d'innovation participent de tentatives d'affaiblir ou d'aménager une ou plusieurs des contradictions que nous venons d'évoquer.

Nous estimons notamment que les innovations suivantes résultent d'une tentative de maîtriser les contradictions inhérentes à la forme scolaire :

- a. *Mise des programmes en objectifs* : le découpage des savoirs insiste moins sur ce que le maître doit enseigner que sur ce que l'élève doit apprendre, c'est-à-dire connaître et maîtriser au *sortir* de sa scolarité. « Faire le programme » ne suffit pas ; le travail interne trouve son sens quand il débouche effectivement sur des capacités.
- b. *Accent sur les compétences* : la valeur de ce qui est appris se mesure à

l'usage qui en est fait, à l'intégration et la mobilisation des savoirs et des savoir-faire dans les compétences du sujet. La planification de l'enseignement peut combiner texte du savoir et apprentissage en contexte si elle vise une formation qui donne prise sur le monde et le *pouvoir* de participer aux discussions.

- c. *Insistance sur les méthodes actives et constructivistes* : les concepts sont référés à des activités qui doivent susciter l'engagement des élèves et leur faire vivre des *expériences* ébranlant puis modifiant durablement leurs représentations et l'organisation de leurs connaissances. Le désir d'apprendre et le sens des apprentissages naissent dans l'espace qui sépare les savoirs disponibles de ceux qui seraient nécessaires pour réussir et grandir.
- d. *Travail par problèmes et situations* : les leçons prennent la forme de situations-problèmes, de recherches et d'enquêtes qui subordonnent l'enseignement au préalable de la *question*. Le maître prend souvent l'initiative du questionnement, mais il compte sur la dévolution pour que les élèves reconstruisent en partie la solution.
- e. *Démarches de projet et pratiques sociales de référence* : le problème peut venir de l'enseignant ou alors des élèves qui agissent et rencontrent des difficultés. Simuler le travail des adultes – en créant un spectacle, une maquette ou un journal télévisé – fait un lien direct entre l'école et les *pratiques sociales* auxquelles les enfants sont censés se préparer.
- f. *Décloisonnement des disciplines* : pratiques, problèmes et situations peuvent s'inscrire dans un champ disciplinaire mais aussi en traverser plusieurs et solliciter des ressources hybrides. Le processus de formation implique à la fois l'affinement du découpage et le croisement *fonctionnel* des ressources dans des travaux personnels ou collectifs.
- g. *Nouvelles modalités d'évaluation* : le contrôle et la régulation portent sur la progression vers les objectifs d'apprentissage de fin de cycle plutôt que sur l'assimilation de chapitres du programme, à manifester sous forme de « récitations ». Les épreuves formatives et certificatives confrontent à leur tour les élèves à des situations complexes et des problèmes *authentiques* qui doivent rapprocher les critères externes et les critères internes d'excellence.
- h. *Pédagogies différenciées* : pour un même objectif, les itinéraires peuvent varier, les apprentissages être pilotés en fonction des *effets* de formation et de l'écart restant entre ce qui est acquis et ce qui reste à travailler. Des modules et des cycles de formation permettent d'individualiser les parcours et de chercher pour chaque élève – et avec lui – des ressources appropriées.
- i. *Coopération accrue avec les parents* : les contraintes sociales qui rapprochent ou éloignent certains élèves de la culture scolaire sont prises en compte plutôt que refoulées à l'extérieur de l'institution. Le dialogue et la collaboration avec les familles, les conseils d'école et le dévelop-

pement des associations de parents créent du *lien* entre l'école et ses usagers.

- j. *Autonomie des établissements* : les partenariats peuvent s'étendre aux collectivités locales, aux entreprises, à d'autres associations ou aux habitants du quartier. Transports scolaires, tri des déchets ou journées portes ouvertes : la gestion décentralisée des établissements *inscrit* l'école dans son contexte et l'implique dans la vie, les problèmes, les pratiques de la communauté.

Le point commun de toutes ces innovations, c'est le *rapport* entre l'école et son environnement, entre l'espace plus ou moins clos de la scolarisation et celui des pratiques sociales auxquelles les élèves se préparent – sont censés se préparer – dans l'institution. Il resterait évidemment à le montrer point par point, de manière détaillée. Ce sera l'objet de travaux ultérieurs.

Au-delà de son désordre apparent, le foisonnement des innovations pourrait bien dessiner un mouvement. Est-ce la fin de la clôture ? Les prémisses d'une école ouverte et d'une société déscolarisée ? Il y a dix ans, Vincent, Lahire et Thin (1994, p. 45) faisaient une autre hypothèse. Il existe certes une « relative altération » des limites entre l'école et ce qui l'entoure. Mais cette altération, loin d'être un signe de faiblesse et de repli, est le privilège du succès : l'espace scolaire peut s'ouvrir par le fait que « le mode scolaire de socialisation est le mode de socialisation largement dominant, hégémonique, dans notre formation sociale ». Il ne faut pas confondre la forme scolaire (générale et stable) avec les organisations (diverses et changeantes) dans lesquelles elle s'incarne : l'emprise de la forme n'exclut ni les variations, ni les évolutions sans sa mise en œuvre. Peut-être même contribue-t-elle à expliquer le changement, si l'on admet que la permanence d'une forme sociale est aussi la permanence de ses contradictions internes, donc d'une source inépuisable de complexité. Si les formes sociales étaient conçues par un bureau d'ingénieurs, on serait tenté de dire qu'elles sont incohérentes. Si l'on conçoit la société comme un ensemble de contradictions, il n'y a rien d'étrange à ce que les formes sociales les incorporent, seule manière de les faire coexister. Si l'école est une alternative à la guerre civile (Meirieu & Guiraud, 1997), c'est justement parce que la forme scolaire concilie des contraires.

Paradoxalement, les tensions internes sont sans doute destinées à s'amplifier du fait même de la réussite de la scolarisation de masse. Nous avons vu en commençant que la forme scolaire suppose notamment deux distinctions : *primo*, entre le moment de l'apprentissage et celui de la pratique en situation ; *secundo*, entre l'élève qui reçoit et le maître qui donne la formation. Le paradoxe de la démocratisation, c'est que le savoir et le sens critique sont désormais trop partagés pour que de telles démarcations ne soient pas contestées. Quel est aujourd'hui le savoir qui vaut, celui qui justifie la

suspension de l'action et le détour par l'école et l'instruction ? Il y a, sur ce point, de moins en moins d'évidences. Par tradition, il appartenait aux maîtres de trancher. À eux et à l'autorité de fixer, palier par palier, ce qui devait être enseigné. Mais ces maîtres et leur hiérarchie ne sont plus indiscutés. Comment peuvent-ils *donner* aux élèves, aux parents ou à la société ce que ces derniers ne veulent plus *recevoir* à leur insu ou contre leur gré ? Un surcroît de formation entraîne logiquement – et paradoxalement – le déclin de l'autorité et celui des institutions (Dubet, 2002 ; Renaut, 2004). L'école n'est pas un cas à part. Elle propage les savoirs et la raison. Ils lui reviennent sous forme de contestation.

Si la pédagogie commence là où le formé résiste à l'intention de son formateur (Meirieu, 1996), il n'est pas étonnant que la transformation des rapports de pouvoir coïncide avec de nouveaux modes de distribution du savoir. Sans la médiation des activités, des problèmes, des situations, les vérités tombent d'en haut ou rien ne vient arbitrer les conflits de priorités. On peut faire l'hypothèse que la redéfinition des rapports entre théories et pratiques est intimement solidaire de l'évolution du lien pédagogique. L'enjeu, aujourd'hui, n'est pas seulement d'offrir de l'instruction, mais de s'assurer que l'on forme tous les enfants, y compris ceux qui ne se déprennent pas spontanément de leur monde vécu et des modes non scolaires de socialisation. Si le problème se déplace, la réponse aussi : la forme scolaire perdure et se reconfigure, parce que les enseignants ont perdu le monopole du savoir et qu'ils doivent *travailler* à se voir reconnaître leur autorité. Ils le font moins en « ouvrant » ou en « fermant » l'école qu'en intensifiant les interactions entre l'espace scolaire et l'espace social, celui d'où viennent et où retournent les élèves en formation. Ces changements ne s'opèrent pas sans conflits ni hésitations. Ils problématisent le travail hérité, les méthodes et les savoirs institués. Ils demandent des compétences nouvelles, un rapport critique au métier, des discussions adossées à la recherche en éducation. La pratique réflexive et la professionnalisation s'ajoutent sans doute à la liste des évolutions internes. Elles mènent aussi aux frontières de l'école : combiner pratique et étude de la pratique, n'est-ce pas l'ambition de plus en plus affirmée de toutes les formations ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Archer, M. S. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. London : Sage.
- Archer, M. S. (Ed.) (1982). *The Sociology of Educational Expansion. Take-off, Growth and Inflation in Educational Systems*. London : Sage.
- Berthelot, J.-M. (1982). Réflexions sur les théories de la scolarisation. *Revue française de sociologie*, XXIII (3), 585-604.
- Berthelot, J.-M. (1983). *Le piège scolaire*. Paris : PUF.

- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Minit.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Claparède, E. (1931/1973). *L'Éducation fonctionnelle*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- CRESAS (1987). *On n'apprend pas tout seul ! Interactions sociales et construction des connaissances*. Paris : ESF.
- Delbos, G. & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Demailly, L. (1991). *Le Collège : crise, mythes, métiers*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York : Collier MacMillan Publishers.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Friedmann, G. (1966). *Sept études sur l'homme et la technique*. Paris : Denoël-Gonthier.
- George, J. (2002). L'invention de la classe. *Cahiers pédagogiques*, 406, 11-14.
- Giolitto, P. (1983). *Histoire de l'enseignement primaire au XIX^e siècle. I. L'organisation pédagogique*. Paris : Nathan.
- Goodman, P. (1964). *Compulsory Miseducation*. New York : Horizon Press.
- Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*. Paris : Minit.
- Holt, J. (1981). *Teach Your Own : a Hopeful Path for Education*. New York : Delta-S. Laurence.
- Illich, I. (1970). *Une société sans école*. Paris : Seuil.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Lelièvre, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires*. Paris : Nathan.
- Lelièvre, C. & Nique, C. (1994). *Bâtisseurs d'école*. Paris : Nathan.
- Magnin, Ch. (1983). *La naissance de l'école dans la Genève médiévale. De l'enseignement cathédral à l'école communale (1179-1429)* (Cahier N° 19). Genève : Service de la recherche sociologique.
- Marrou, H. I. (1948). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris : Seuil.
- Maulini, O. (2004). Un enjeu invisible de l'innovation pédagogique : l'institution du questionnement. In J.-P. Bronckart & M. Gather Thurler (Éds), *Transformer l'école. Regards multiples* (pp. 127-146). Bruxelles : De Boeck (Coll. Raisons éducatives).
- Maulini, O. (2005). *Questions pour apprendre, questions pour enseigner. Le rapport au savoir à l'école*. Paris : ESF.
- Maulini, O. & Wandfluh, F. (à paraître). Programmes hiérarchisés et planification du travail scolaire. Le praticien sur son échelon. In M. Gather

- Thurler & O. Maulini (Éds). *L'organisation du travail : enjeu émergent des réformes scolaires ?* (à paraître).
- Meirieu, Ph. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.
- Meirieu, Ph. & Guiraud, M. (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris : Plon.
- Meirieu, Ph. & Le Bars, S. (2001). *La machine-école*. Paris : Gallimard-Folio.
- Mialaret, G. & Vial, J. (Éds) (1981). *Histoire mondiale de l'éducation. 1. Des origines à 1515*. Paris : PUF.
- Neill, A. S. (1973). *Libres enfants de Summerhill*. Paris : Maspéro.
- OCDE – Organisation de coopération et de développement économiques (2001). Quel avenir pour l'école ? In *Analyse des politiques d'éducation* (pp. 137-162). Paris : OCDE, Centre de recherche de d'innovation dans l'enseignement.
- Oury, F. & Pain, J. (1972). *Chronique de l'école-caserne*. Paris : Maspéro.
- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz, 2ème édition augmentée.
- Perrenoud, Ph. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3), 487-514.
- Perrenoud, Ph. (2004). Suffit-il d'être expert pour former des experts ? *Enseigner la musique*, 6-7, 87-106.
- Petit, A. (1982). *Production de l'école, production de la société*. Genève : Droz.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Rouche, M. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Paris : Nouvelle librairie de France.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon & Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- Vincent, G. (Éd.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-47). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Apprentissages informels pour la formation des adultes : quelle valeur et quelle mesure ?

**Edmée Ollagnier
Université de Genève**

Notre propos sera ici d'interroger les fondements des démarches d'évaluation et de validation des apprentissages expérientiels et d'en montrer les ambiguïtés. Pour cela, nous ferons un détour nécessaire par l'examen de la manière dont l'éducation des adultes, en tant que champ disciplinaire spécifique, a traité la question des formations issues de l'expérience. Ce champ a en effet connu une évolution au fil du temps dans sa manière de considérer les apprentissages informels, notamment en fonction de ses liens avec les enjeux du marché du travail et de la mutation des emplois. Puis, nous verrons de quelle façon différents courants de recherche en formation des adultes conçoivent ces apprentissages informels ou expérientiels actuellement. Deux approches visant leur formalisation seront présentées et discutées : la biographie éducative et les méthodes de verbalisation de l'activité. La référence à une troisième approche s'appuyant sur les référentiels sera mentionnée. Enfin, nous ferons une analyse critique de l'utilisation qui est faite de ces approches dans le cadre de dispositifs de reconnaissance et de validation des acquis d'expérience. Nous illustrerons ces analyses par deux dispositifs de validation des acquis distincts concernant des diplômes pour formateurs d'adultes. Nous axerons l'ensemble de notre démarche dans la sphère de la formation des adultes qui touche plutôt le monde professionnel puisque c'est bien ce dernier qui influe actuellement en grande partie la quête de certifications au travail et en formation.

LES ÉVOLUTIONS DES MODALITÉS D'APPRENTISSAGE EN FORMATION DES ADULTES

Les dispositifs de formation des adultes sont progressivement passés de formes traditionnelles de transmission de connaissances à une combinaison des formes d'apprentissage. Avec des enjeux d'opérationnalisation de savoirs professionnels de plus en plus prégnants, les dispositifs de formation en sont venus à s'appuyer sur des formes d'apprentissage mobilisant les situations de travail pour la formation non formelle ou encore les expériences du quotidien. Et en tant que potentiel d'apprentissage informel ayant toute légitimité.

En s'en tenant aux définitions officielles européennes de formation formelle, non formelle et informelle (CEDEFOP, 2003), on peut dire que l'éducation des adultes a toujours accordé une place à ces trois formes d'apprentissage. Pour elle, si les apprentissages formels restent associés à un contexte organisé, structuré et explicite de formation avec des objectifs et un espace-temps identifié à cet effet, les apprentissages non formels sont quant à eux, intégrés dans des activités planifiées et le plus souvent professionnelles, avec une intention éducative mais sans pour autant provoquer visibilité ou reconnaissance. Quant aux apprentissages informels relatifs aux expériences et événements de la vie quotidienne, ils ont jusqu'à peu, occupé une place secondaire en formation d'adultes, en partie à cause de la difficulté de les identifier, de les comprendre et encore davantage de leur accorder en conséquence une valeur sociale et économique.

En se développant parallèlement à l'essor industriel, la formation des adultes a d'abord été pensée comme un retour à l'école pour des adultes considérés comme des élèves à part entière auxquels on devait transmettre des connaissances techniques. Le seul lieu d'apprentissage logique était la salle de classe qui pouvait d'ailleurs se situer dans l'entreprise et l'aboutissement du programme éducatif restait la note obtenue à l'examen qui seule permettait d'accéder à un niveau de qualification professionnelle visé et reconnu dans un secteur d'activité économique donné. La formation formelle était alors considérée par les entreprises comme l'une des garanties de constitution d'une main-d'œuvre performante.

Dans les années 1960 et sur plusieurs continents, l'éducation des adultes a aussi été considérée comme un moyen de changer la société et d'accéder à une réelle démocratie (Forquin, 2004). Nous tenons ici à rappeler l'importance de trois pionniers qui ont contribué à une nouvelle conception de la formation des adultes. Bertrand Schwartz (1972) a lancé le pari de l'éducation permanente dans une perspective militante et égalitaire. Son approche globale de la personne (avec ses pôles d'intérêt), des phénomènes (par le biais de différentes disciplines) ainsi que son principe de continuité des apprentissages dans le temps ont ouvert de nouvelles voies pour

l'égalité des chances et l'accès à l'autonomie des apprenants. À la même époque, Paolo Freire (1971) va encourager le développement de programmes d'alphabétisation au Brésil dans les favelas comme moyen d'émancipation sociale et économique. Aux États-Unis, c'est Jack Mezirow (1991) qui va insister sur le fait que les apprentissages réalisés en formation permettent un positionnement critique face à son environnement en constituant ainsi un processus de transformation de son propre rapport au monde. Avec cette vision humaniste de la formation et des apprentissages, la formation informelle a pris une place nouvelle. En effet, pour ces pionniers, ce n'est qu'en lien avec son propre parcours de vie et son histoire personnelle que les apprentissages peuvent trouver une inscription cohérente et prendre sens en vue d'un projet de développement, d'émancipation et de positionnement critique.

Parallèlement à ces positions, on assiste dès les années 1970, à une explosion des offres de formations. Dans la plupart des pays occidentaux qui ont alors instauré le droit à la formation par le biais de dispositifs législatifs, ces offres concernent les formations techniques comme les formations au développement personnel. À cette époque, les dispositifs de formation se présentent sous forme de sessions ou stages planifiés dans l'espace et dans le temps, donc de formation formelle. Dans certains cas, ils s'appuient sur les principes de l'alternance en proposant des allers-retours temporels et réflexifs entre salle de cours et lieu de travail. On peut alors dire que l'espace-temps de travail commence à être considéré comme support et vecteur de formation non formelle.

Dès les années 1990, face à la complexification du travail et aux impératifs de qualité inhérents à la compétitivité grandissante, c'est le développement, en tout cas dans les grandes entreprises, de la formation qualifiante. Ce type de formation accompagne au plus près les situations de travail (Barbier, Berton, Boru, 1996) et suggère aux opérateurs concernés des apprentissages pouvant déboucher sur une qualification reconnue et sur des propositions de changement dans l'organisation du travail. Dans ce cas, les allers-retours entre lieu de travail et salle de formation sont au cœur des dispositifs et les apprentissages se font par la communication, la réflexivité collective sur le contenu du travail. La formation formelle est centrée sur le travail et l'espace-temps de travail institué devient ainsi espace-temps de formation non formelle. Le développement de ces pratiques est à associer aux principes et pratiques d'organisation apprenante. Le travail lui-même, soit l'activité de travail en situation, prend ainsi valeur d'apprentissage, y compris dans ses dimensions informelles.

Enfin, depuis quelques années, on assiste de plus en plus à l'individualisation des apprentissages, au nom de la restructuration des métiers et des emplois, mais aussi en fonction d'une mobilité et d'une flexibilité attendues ou subies, tant par les salariés que par les employeurs. Ces enjeux

socio-économiques impliquent la nécessité d'avoir une main d'œuvre compétente prête à répondre à ces réalités et donc de reconnaître, de valider et de certifier des parcours antérieurs non seulement de formation mais aussi d'expérience. Dans ce contexte, la formation informelle prend une place nouvelle et centrale. Le concept d'« *apprentissage tout au long de la vie* » englobe bien toutes les formes d'apprentissage possibles et, tel que pensé par les politiques, vise à donner une valeur égale aux diplômés et aux acquis de l'expérience. Les procédures de validation des acquis expérimentiels en sont la conséquence officielle : elles permettent de donner une valeur formelle à des apprentissages issus de l'expérience en les certifiant.

Si l'acquisition de connaissances reste encore l'objectif central du système éducatif, les milieux professionnels ont toujours cherché à avoir des garanties d'efficacité de leur personnel en fonction de leurs besoins technico-économiques. Ces garanties sont passées d'une reconnaissance collective de ce potentiel d'efficacité avec le principe de la qualification, le plus souvent associé au diplôme requis pour occuper un poste ou une fonction et déterminant ainsi un salaire, à une reconnaissance beaucoup plus individualisée qui insiste sur les compétences mobilisées. On parle aujourd'hui de management des connaissances avec « la mobilisation des acteurs autour de trois valeurs : acquérir des connaissances, structurer ses propres connaissances et les diffuser » (Dupuich-Rabasse, 2002, p. 13).

Cette mutation d'ailleurs loin d'être systématisée dans les faits, pour des raisons de gestion des systèmes de rémunération, mais aussi pour la prégnance du rôle des diplômés face à l'emploi, a généré de nombreuses questions et débats. Malgré des divergences, il reste un constat unanime : « ... la norme de référence qui justifie la hiérarchie salariale ne serait plus fondée sur la valeur attribuée au poste, mais sur celle attribuée à l'individu : de plus, ce sont ces attributs de l'individu – et non plus la disponibilité d'un poste – qui conditionnent le parcours professionnel » (Stroobants, 2002, p. 69). La reconnaissance de ces « attributs » de l'individu dépasse donc largement la reconnaissance des connaissances acquises par le système éducatif formel lui ayant donné accès à une certification officielle, voire à une certification « maison » et à un niveau scolaire. Les éléments d'apprentissages non formels et informels seront ainsi également retenus par le système économique comme déterminant l'accès à un emploi et à un poste de travail donné.

DIVERSES CONCEPTIONS DES APPRENTISSAGES INFORMELS ET DE LEUR FORMALISATION

Dans le champ éducatif, on parle de plus en plus fréquemment d'alternance en référence au système éducatif dual : temps d'apprentissage en classe alternant avec temps d'apprentissage en entreprise. Du stage de lon-

gue durée « sur le terrain » à la formation continue des professionnels, la frontière est mince et dans les deux cas, on parlera d'analyse de pratiques en référence à l'espace-temps permettant la réflexivité nécessaire à la compréhension et à la modélisation de situations rencontrées. Au centre de ces démarches : l'éternelle combinaison, mais aussi conflit entre théorie et pratique, entre savoirs savants et expériences. Plutôt qu'aux démarches qui consistent à interroger cette combinaison comme les conditions de l'alternance (Geay, 1998) et l'analyse de pratiques en formation (Blanchard-Laville & Fablet, 2000 ; Altet, 2004), nous concentrerons ici notre attention sur l'axe de l'expérientiel, de la pratique, du terrain et des apprentissages informels qui en sont issus. Notre objectif reste bien de comprendre l'essence de ces apprentissages informels et d'examiner les modalités de leur expression.

Au fil des siècles, le principe de l'expérimentation pratique à l'école a eu ses leaders, mais a aussi soulevé un certain nombre de réactions de la part des défenseurs d'un système éducatif voué à la transmission de connaissances. Au delà du système strictement scolaire, diverses conceptions des apprentissages expérientiels peuvent s'envisager. Nous retiendrons les travaux de Fenwick (2000) qui distingue cinq perspectives :

- Réflexive (ou constructiviste), en référence à Mézirow et à Schön : les individus donnent sens à leurs expériences pour produire de la connaissance ;
- Interférence (ou psychanalytique) : l'inconscient interfère avec la conscience pour produire de la connaissance ;
- Participative (ou cognition située) : ce qui donne sens à une action réalisée par un individu spécifique dans un contexte donné ;
- Résistance (ou critique culturelle), en référence à Foucault et Giroux : le pouvoir et les codes sociaux inhibent ou renforcent l'expérience et les apprentissages ;
- Co-émergence (ou « éinaction »), en référence à Varela : la connaissance et l'environnement s'activent simultanément.

Pour un réseau francophone de la recherche en éducation des adultes, en écho à cette typologie et en référence à ce champ spécifique de pratique éducative concernant les adultes, ce n'est qu'en 1990 qu'une rencontre scientifique a permis une certaine stabilisation du concept de formation expérientielle (Courtois & Pineau, 1990). L'approche réflexive était au centre des débats avec une insistance toute particulière sur la nécessité grandissante pour les individus de faire le bilan de leur parcours antérieur en vue d'un projet professionnel et projet de vie. La montée du chômage, les exigences de mobilité professionnelle et les manques de qualification dans certains secteurs d'activité constituaient à l'époque une commande implicite à de telles réflexions. La formation expérientielle a alors été considérée comme un travail réalisé sur sa propre histoire personnelle, sur les évène-

ments formateurs de cette histoire et sur la nature des apprentissages réalisés au fil de cette histoire à travers ces événements. L'approche biographique constitue donc dans ce cadre de référence un objet de recherche autant qu'un outil méthodologique précieux pour contribuer à cette démarche de formalisation.

La spécificité des histoires de vie en éducation des adultes réside dans la dimension éducative (dispositif formel) et formative (narration comme démarche d'apprentissage) du récit biographique. En référence au courant sociologique et à Bertaux qui distingue récit de vie et histoire de vie, il semble qu'il y ait consensus pour reconnaître que l'histoire de vie est bien la somme du récit de vie et de l'analyse qui en est faite. Le terme de « biographie éducative » y rajoute un élément essentiel puisqu'il « laisse entendre que la biographie en tant qu'instrument éducatif peut avoir des effets formateurs » (Dominicé, 1990, p. 72). « L'autobiographie » pour Gaston Pineau nous entraîne dans le champ de l'auto-formation et de l'autonomisation par le biais du récit. Pour lui, le récit devient donc un vecteur d'acquisition d'autonomie. Enfin, la « biographicité » de Peter Alheit nous emmène vers une conception dynamique que l'histoire donne à l'action. Dans ce cas, le récit s'inscrit dans une temporalité qui mobilise son auteur sur son passé pour une action sur et dans le futur.

Au-delà des objectifs pédagogiques, les histoires de vie en formation ont aussi des objectifs de professionnalisation. Dans l'espace de la recherche européenne en éducation des adultes, nous notons un intérêt pour les histoires de vie au service d'une meilleure compréhension du positionnement des personnes et des collectifs face aux réalités et enjeux du monde socio-économique, avec une visée éducative. C'est le cas des leaders ouvriers et syndicalistes, des chômeurs, mais aussi des médecins généralistes ou encore des femmes et de leur accès à l'Université. Des ouvrages collectifs en témoignent (Dybbroe & Ollagnier, 2003 ; West, Alheit, Anderson & Merrill, à paraître). Dans l'espace francophone, nous retrouvons la même tendance avec des recherches appliquées à des enjeux de société (*Éducation Permanente*, n° 142, 2000) et de professionnalisation des formateurs (Baudouin, 2003 ; Vandame, 2004).

Un second cadre de référence pour les apprentissages expérientiels, moins connu à l'époque par les chercheurs en éducation des adultes, est celui qui se rapporte à l'action et à la cognition située. Si la réalisation de l'action en situation de travail a toujours constitué un conflit opératoire pour la psychologie du travail ou l'ergonomie (Cazamian, 1973), les principes et techniques de verbalisation de l'action ont été largement développés notamment par Vermersch (1994) avec l'entretien d'explicitation en formation. Par cette méthode, et en s'appuyant sur une conception piagétienne des dimensions opératoires de l'intelligence, il propose « de mettre à jour des informations descriptives d'une granularité aussi fine que possible...

Cette élucidation repose aussi sur l'habileté de l'intervieweur à repérer ce qu'il est judicieux de faire détailler » (p. 178). Plus récemment, d'autres approches d'analyse du travail se sont développées avec l'utilisation des méthodes d'auto-confrontation ou du sosie (Clot, 1999), qui visent une évaluation de l'action par la formalisation qui en est faite, qui, elle-même, permet une progression de la personne dans son rapport à l'action. Ce travail de formalisation devient ainsi formateur et permet d'explorer les dimensions cachées de l'expérience.

La verbalisation du travail réalisé est source d'information sur les compétences et les subjectivités mobilisées en situation par les acteurs concernés et la démarche de verbalisation est en elle-même formative. De leur côté, les biographies éducatives ou histoires de vie en formation permettent de mettre en évidence les composantes d'un processus de réflexivité sur les apprentissages antérieurs et de rapport à un projet. Mais ces deux démarches respectivement issues des cadres conceptuels de la cognition située et de la réflexivité (en référence à la typologie de Fenwick présentée plus haut) qui facilitent l'expression des apprentissages expérientiels informels, n'ont en aucun cas été pensées pour être utilisées dans le cadre d'accès à des certifications et de validation des acquis.

DE LA FORMALISATION DES APPRENTISSAGES INFORMELS À LA VALIDATION DES ACQUIS

Néanmoins, ces deux conceptions et pratiques de formalisation de la formation expérientielle constituent à l'heure actuelle, des références de base pour la création et pour le fonctionnement de dispositifs de reconnaissance des compétences et de validation des acquis. Voyons comment il est possible de passer des principes et des pratiques de formalisation à ceux de la validation.

La démarche des histoires de vie en formation a été progressivement intégrée à un ensemble de pratiques d'accompagnement des adultes, pour leur orientation, leur formation ou leur insertion professionnelle. Le portfolio québécois en est le premier témoignage en intégrant le récit autobiographique dans une étape de « retour historique » pour une reconnaissance des acquis (Robin, 1992). Cet outil, conçu dans une optique généreuse, est aujourd'hui repris, transformé, voir manipulé à des fins qui ne sont pas toujours aussi honorables. Les centres de bilan qui se sont multipliés ces dix dernières années et des structures d'*out-placement* utilisent et parfois abusent de l'utilisation des récits biographiques. Les principes comme celui de la confidentialité sont officialisés par la loi, mais pourtant le véritable contrat n'est pas toujours limpide. Certains adultes ne sont pas volontaires pour travailler sur les apprentissages qu'ils ont réalisés dans leur parcours

de vie. Mais dans certains cas, c'est la seule possibilité qui leur est offerte pour bénéficier d'indemnités de chômage, d'une orientation vers un stage de formation ou vers un autre emploi. De plus, les professionnels chargés d'accompagner ces démarches ne sont pas toujours suffisamment formés pour en maîtriser toutes les dimensions. En matière d'orientation professionnelle des adultes, l'usage des histoires de vie paraît donc susceptible de présenter de réels abus. Dans le cadre de dispositifs de validation des acquis, outre ces questions éthiques et de maîtrise de la démarche qui persistent, se pose en plus la question de la temporalité et donc du manque de temps de maturation nécessaire à la démarche.

Dans les entreprises, l'évaluation des compétences individuelles et leur gestion ont pris une importance grandissante, comme nous l'avons dit plus haut. Les trajectoires professionnelles, et personnelles dans certains cas, sont discutées, analysées et évaluées, et ceci, dans le seul but de donner « sa juste place » à un salarié dans une structure productive qui doit prouver à une économie mondialisée qu'elle est compétente, notamment parce qu'elle est dans un processus perpétuel d'apprentissage. Ce débat implique inexorablement l'adulte avec son histoire singulière et son rapport au savoir. Quant à l'analyse de l'activité par sa verbalisation, le principe est inhérent au monde du travail et de l'entreprise. En effet, l'objectif premier est de comprendre et donc d'améliorer les processus de travail, tant pour accéder à de meilleures conditions de travail (gestion des risques) qu'à une meilleure productivité (gestion du produit ou du service). C'était d'ailleurs bien le projet d'Oddonne qui a conçu la méthode du sosie chez Fiat dans les années 70. Ce type d'analyse prend tout son sens dans le cadre de gestion de problèmes et d'incidents au sein d'une organisation, y compris en situation de formation comme le montre Vermersch. De plus, la référence à ce type de démarches dans le cadre de l'évaluation des compétences et plus globalement la référence à l'expression de l'expérience pour le management des connaissances peut se montrer particulièrement attractive (Aubret & Gilbert, 2003).

Mais le fait d'emprunter ces pratiques hors contexte avec le seul objectif de formalisation par une personne de ses apprentissages expérientiels, par exemple pour un bilan de compétence ou encore pour une validation des acquis, pose là aussi un ensemble de questions. En effet, les apprentissages de l'expérience sont alors décontextualisés et perdent ainsi en partie de leur sens puisque extérieur au collectif de travail et à ses logiques de fonctionnement et à ses problèmes. D'après nous, rien ne permet d'évaluer de manière fine les apprentissages informels réalisés par et dans un contexte donné dont toute la complexité échappera aux acteurs externes qui auront les missions d'accompagner une personne et d'évaluer ses apprentissages. Nous avons plus haut montré comment une valeur grandissante a été donnée aux apprentissages informels en formation par le fait de rappro-

cher espace-temps de travail et espace-temps de formation. Or, dans cette situation et paradoxalement, l'espace-temps réel et formel de travail et donc source d'apprentissages disparaît de la démarche d'évaluation.

Reste une troisième voie qui permet de donner une valeur à la formalisation de l'expérience et aux apprentissages informels que nous devons introduire ici, pour la suite de notre propos. C'est celle qui a une fonction anticipatrice et régulatrice de connaissances en capitalisant ce qui a été défini, fait et dit par un collectif d'experts, celle des référentiels – métiers ou de compétence et donc des référentiels de formation. Ces derniers sont conçus pour identifier et préciser les apprentissages requis à des capacités attendues dans un domaine professionnel spécifique. Les référentiels de formation, certes précieux au balisage des composantes des métiers et des apprentissages requis, figent néanmoins apprentissages et travail à des prescriptions générales et hors contexte. Comme le dit Zarifian (1999, p. 182) : « Nombre de référentiels de formation... naviguent entre taylorisme et métier : ils reposent sur une formalisation taylorisante des règles de métier ». Donc, l'évaluation de la formation informelle ne portera nullement sur la prise en compte d'une intégration biographique des apprentissages, ni sur la valeur d'apprentissages issus de l'action et de leur verbalisation. Elle s'intéressera simplement à l'adéquation entre ce qui a été réalisé et évalué formellement et ce qui est écrit dans un texte officiel. Dans ce cas, pour une démarche de reconnaissance et de validation des acquis d'expérience et des apprentissages informels réalisés, il s'agira pour le demandeur d'amener la preuve de ce qui a été appris pour chacune des capacités explicitées dans un référentiel.

Nous venons donc d'examiner trois possibilités de donner de la valeur à des apprentissages informels en montrant les limites. Les deux premières impliquent dans l'absolu un travail réflexif et cognitif enrichissant pour les personnes qui s'impliquent. Voyons maintenant de quelle manière des dispositifs de validation des acquis prévoient et gèrent des procédures faisant appel à ces démarches de formalisation et de mesure.

LA MESURE DES APPRENTISSAGES EXPÉRIENTIELS : COHABITATION DE TROIS MODÈLES

La question de la mesure des apprentissages expérientiels est source de profondes dissensions ou tout au moins de contradictions. Les thématiques que soulèvent les pratiques de validation des acquis sont source d'analyses et de réflexions multiples (Astier Ed., 2004). Différentes positions conceptuelles, comme nous venons de le voir plus haut, ont un effet évident sur les pratiques de validation des acquis. Elles auront une influence tant sur les principes d'organisation des dispositifs et des procédures mis en place, que

sur la manière dont des candidats devront s'impliquer dans une démarche de reconnaissance en vue d'une validation. Nous proposerons ici et en fonction de ce qui précède, trois modèles distincts. Dans tous les cas, il s'agit pour le candidat de donner le plus de poids possible à ce qui lui paraît utile à valoriser afin d'accéder à une certification reconnue. Pour l'accompagnateur, il s'agit d'aider ce candidat à savoir évaluer les apprentissages antérieurs qui paraissent pertinents et pour les institutions éducatives, et par conséquent pour les jurys, il s'agit de rester garant d'un cadre établi assurant la qualité d'un diplôme. Nous traiterons ici des dispositifs de validation en vue de l'obtention d'une certification officielle ou diplôme reconnu par les autorités publiques sans faire référence aux dispositifs de validation internes à des entreprises ou institutions qui valident en général des compétences professionnelles mobilisées sur un lieu de travail donné. L'évaluation dans le contexte de la formation peut porter sur le parcours et les expériences de vie en dépassant le cadre strict du travail et en accordant une valeur à des apprentissages informels réalisés dans des contextes autres que celui de l'emploi. C'est ce que prévoient certains dispositifs légaux de validation des acquis, tel que le fait par exemple la loi de modernisation sociale de 2002 en France qui régit la « VAE » : validation des acquis de l'expérience plutôt que, comme précédemment avec les lois antérieures (1985 et 1992) la validation des acquis professionnels.

La mesure par la négociation sociale du parcours biographique

La référence à la personne et donc à son rapport au monde, à ses projets et à ses motivations peut prendre une importance prioritaire. Les trajectoires d'apprentissage les plus diverses pourront dans ce cas être prises en considération et reconnues. Dans ce contexte, l'exploration des apprentissages antérieurs, par une autoévaluation des acquis expérientiels, est centrale à la démarche. On peut alors faire référence aux travaux sur les biographies éducatives comme fondements de cette option. L'accompagnateur devient facilitateur de la narration biographique en repérant avec le candidat ce qui, des éléments d'un récit structuré selon des consignes plus ou moins précises, peut constituer des apprentissages susceptibles ou non de donner sens à la construction d'un projet de formation. L'utilisation et l'aménagement du portfolio tel que mentionné plus haut, avec les phases de mémorisation, d'autoévaluation et de formalisation par écrit des expériences formatrices antérieures est pratique courante. Dans certains cas, cette démarche se fait en partie en groupe, comme pour la biographie éducative, afin de permettre aux candidats d'être rassurés et stimulés par les parcours expérientiels de pairs. La validation des acquis peut ainsi être considérée comme espace-temps de transactions sociales (Bonami, 2000 ;

Cherqui-Houot, 2001) et comme un ensemble de compromis entre acteurs ayant chacun des enjeux qui leur restent propres. Donc, nous sommes ici dans un contexte de *négociation de la valeur des expériences* avec l'acceptation tacite d'une certaine marge de manœuvre dans l'évaluation des acquis. Rappelons que les démarches de biographie éducative nécessitent un processus et un temps de maturation que les procédures de validation n'ont pas du tout prévus et n'avaient d'ailleurs pas à prévoir compte tenu de leur finalité. En effet, pour se faire créditer des acquis d'expérience, il ne s'agit pas d'effectuer un bilan personnel global, mais bien d'évaluer des acquis antérieurs à valoriser par rapport à un programme de formation spécifique.

La mesure par l'analyse du travail

Si l'évaluation des acquis porte sur les éléments de performance dans l'action et les compétences mobilisées, c'est la référence à l'activité au travail qui sera centrale. Dans ce cas, les systèmes et trajectoires d'apprentissage antérieurs constituent la base du travail de validation. Ils permettent une visibilité des acquisitions dans et par l'action par un retour sur ces situations vécues et précises. Dans le contexte de la validation des acquis en formation, c'est le repérage de ces *compétences mobilisées en situation* qui sera central, avec l'accès à une reconnaissance sociale de ce qui a été appris. Mais si la verbalisation de l'action, comme l'entend Clot, permet précision sur l'intelligence en action et aussi apprentissage par la démarche, elle se fait à partir d'une autoévaluation et d'une co-évaluation à partir de ce que nous nommerons ici des micro-événements. On se trouve donc dans ce cas de figure, à l'extrême opposé de la situation précédente qui s'intéresse elle, à la globalité des apprentissages. La verbalisation de l'action, si elle présente un intérêt scientifique évident, ne peut selon nous, en aucun cas, devenir opérationnelle et efficace dans le cadre de dispositifs de validation des acquis. Elle nécessite des compétences pointues de l'accompagnant dans le domaine de l'analyse du travail et implique un temps d'analyse nécessairement long sur les situations choisies. Ces choix ne permettront donc pas de répondre à toutes les références d'acquis à inventorier en vue de leur accréditation dans le cadre d'un programme de formation spécifique. Mentionnons ici, que pour les chercheurs de didactique professionnelle, l'analyse du travail permet de dégager la structure conceptuelle d'une situation qui permettra de constituer un référentiel de métier (Samurçay & Pastré, 2004). Dans ce cas, l'analyse du travail va faciliter la mise en évidence d'unités de base pour les programmes de formation auxquels on pourra se référer dans un contexte de validation des acquis.

La mesure par la preuve

Si l'évaluation porte sur des capacités individuelles face à un référentiel d'emploi donné, les systèmes et trajectoires d'apprentissage devraient permettre de fournir la preuve d'une accumulation et d'une capitalisation de capacités déjà repérées et explicitées en cours de formation. Dans ce cas, l'adéquation entre apprentissages et emploi est officialisée : un parcours de formation référencié permet l'accès à un emploi référencié. C'est le système anglo-saxon de l'A.P.E.L. (Accreditation of prior experiential learning) en vigueur, notamment dans le cadre des N.V.Q. (National Qualification Framework), qui est manifestement le plus connu en Europe pour ses principes d'unités de base détaillées et de crédits validables quand les candidats prouvent l'évidence des acquisitions. Cette évidence passe par l'apport de preuves documentées (notes obtenues, attestations, réalisations – productions) pour établir une correspondance avec les unités de base (Ollin & Tucker, 2000). La démarche de validation va donc consister à vérifier, par des preuves, que les candidats ont effectivement *répondu à ces objectifs de compétences* et ont mobilisé ces capacités. Il s'agit donc d'un travail de recherche de correspondance à la norme établie qui nécessite beaucoup moins de temps et d'accompagnement que les modèles précédents. Dans cette situation, la validation se rapproche fortement d'un travail de recherche d'équivalences.

Après cet état des lieux, nous pouvons dire qu'au-delà des fondements épistémologiques, des options politiques et des fondements culturels de ces approches, les principes européens communs de validation tels que souhaités par les politiques (Colardyn & Bjornavold, 2004) et qui visent une homogénéisation des lois et des procédures sont loin d'être atteints. Nous venons de montrer que selon le choix de l'un ou l'autre de ces modèles, ce ne seront pas les mêmes éléments constitutifs d'apprentissages informels qui seront mesurés et évalués. Dans certaines pratiques, seule la cohabitation et la combinaison de ces trois approches est garante d'une évaluation « juste ». Dans ce cas, on verra un retour sur les apprentissages (issus d'un parcours biographique sommaire), une analyse de problème rencontré (visant les principes de l'analyse de l'action) et, comme somme de ces efforts, une formalisation écrite rédigée avec le support du manuel de cours (référentiel) du programme de formation choisi. Nous allons illustrer par un exemple suisse, la manière dont ces modalités peuvent générer des pratiques de validation des acquis différentes pour un même métier.

DEUX SYSTÈMES DE VALIDATION DES ACQUIS POUR DES FORMATEURS D'ADULTES

Deux filières de formation de formateurs sont actuellement en présence en Suisse. L'une, très développée en suisse alémanique est gérée par le système de formation professionnelle qui délivre des certifications fédérales, l'autre, avec une tradition romande d'accueil des professionnels de la formation d'adultes à l'Université, délivre des certifications universitaires en formation initiale et continue. Dans ces deux filières, nous avons participé à la conception et à la mise en œuvre de dispositifs de validation des acquis.

La validation des acquis pour un diplôme professionnel

La F.S.E.A. (Fédération Suisse d'Éducation des Adultes) a légitimement, et comme c'est le cas pour toutes les autres associations professionnelles en Suisse, œuvré pour la création d'un diplôme professionnel : le Brevet Fédéral de formateur, en 1997. Chaque diplôme professionnel fédéral est élaboré avec un règlement et un programme d'étude unique pour toute la Suisse. Le Brevet Fédéral de formateur d'adultes est conçu de manière modulaire. Le module 1 forme à : « Réaliser des formations pour adultes », le module 2 à : « Conduire des processus de formation individuels et en groupes » et le module 3 : « Développer des formations pour adultes ». Pour chaque module, un ensemble de capacités à atteindre sont précisées pour chacun des six registres de compétences. Il s'agit des compétences contextuelles, sociales et institutionnelles, de planification de la formation et de management, pédagogiques et méthodologiques générales, pédagogiques liées au domaine professionnel, d'animation et de conduite de groupes et personnelles.

Pour répondre à des exigences de qualité actuelles conditionnant des subventions publiques, les formateurs assurant plus de 150 heures de formation annuellement dans des organismes de formation, doivent être en possession du module 1. Dans la plupart des cantons, des organismes de formation professionnelle proposent une formation pour ce module qui est de 100 heures. Par ailleurs, la FSEA a prévu le principe de validation des acquis pour l'ensemble du Brevet Fédéral sans pour autant proposer les principes d'une démarche ou d'un dispositif. Des formateurs confirmés peuvent ainsi, dans toute la Suisse, élaborer leur dossier de validation des acquis soit en toute autonomie, soit par le biais d'une procédure d'accompagnement assurée par des structures spécialisées en bilan de compétences dans certains cantons ou par leur employeur dans le cas d'organismes de formation de grande taille. Dans ces trois cas de figure, il s'agit pour les

candidats d'établir les preuves d'une correspondance entre leur expérience et les capacités à atteindre telles que libellées dans le référentiel de formation.

C'est pour un de ces organismes que nous avons eu la responsabilité de concevoir et de superviser un dispositif de reconnaissance des acquis (la validation se faisant sur dossier par un jury fédéral) qui concernait plus de 200 formateurs. C'est une auto-analyse du rapport à l'activité qui a été aux sources de la démarche que nous avons proposée. Un jeune chercheur ergonomiste a participé à cette étape en mettant en œuvre une démarche d'observation des situations et de verbalisation des pratiques. Mais il a fallu convaincre les formateurs de l'utilité de ce travail minutieux et de nombreuses réactions négatives ont eu lieu. La méfiance, le refus d'analyser sa pratique, le manque de temps ont été autant d'arguments pour mettre en place, et sur d'autres bases, un dispositif d'accompagnement à la validation des acquis et de former un accompagnateur interne à l'organisme. Cette démarche s'est centrée sur le référentiel de formation et ses six registres de compétences cités plus haut. En grande partie individualisé, cet accompagnement a aussi été effectué par des échanges d'analyse de pratiques en petits groupes. La démarche a amené les formateurs engagés dans ce processus à faire un travail conséquent sur leur manière de travailler et sur leur rapport aux différentes composantes du métier de formateur, telles que décrites par le référentiel de formation du Brevet Fédéral. Parmi les effets de cette démarche, un grand nombre de professionnels a obtenu à l'heure actuelle une certification fédérale par validation des acquis. De plus, le travail en collectif a permis de mettre sur pied un groupe de travail avec deux fonctions : celle d'affiner certains outils d'ingénierie de formation et celle de faire des propositions pour le plan annuel de formation continue des formateurs.

Cette étude de cas nous montre d'abord que c'est le référentiel qui a été le fil conducteur adopté pour cette démarche. Répondre à ces indicateurs de compétence a été considéré comme étant plus simple, plus juste et plus proche des attentes d'un lointain jury siégeant en Suisse alémanique. L'objectif premier d'analyse de l'activité (en référence à l'action située) s'est révélé être trop fastidieux et en décalage par rapport au référentiel de diplôme. Nous retiendrons aussi que le fait de travailler à la reconnaissance des acquis sur un lieu de travail déstabilise dans un premier temps. Mais il peut par la suite permettre la constitution d'une solidarité collective qui dépasse les objectifs fixés : l'élaboration de dossiers personnels, pour interroger plus globalement et en continuité la compétence collective des formateurs de l'institution.

La validation des acquis à l'Université

Aucune disposition légale n'existe actuellement en Suisse pour valider les acquis au sein des universités. Un dispositif de validation des acquis expérimental a été néanmoins mis en place il y a déjà quelques années dans la section des Sciences de l'Éducation à l'Université de Genève pour valider l'expérience professionnelle d'une quinzaine de formateurs d'une école professionnelle dans le cadre de la Licence en Sciences de l'Éducation. Il a consisté à repérer puis à certifier des compétences acquises en établissant une correspondance avec des enseignements assurés en Licence pour lesquels aucun référentiel de formation n'existe. Seul, le catalogue des cours avec descriptifs des contenus et des modalités pédagogiques était à notre disposition.

Nous avons eu la responsabilité, avec l'appui d'un groupe de travail interne, de proposer et de mettre en œuvre une démarche appropriée. Ce dispositif expérimental a été l'occasion de combiner un certain nombre de modèles conceptuels et opérationnels. Il s'est d'abord inspiré du dispositif français en ce qui concerne les principes de composition d'un dossier individuel, il s'est également appuyé sur diverses typologies reconnues des compétences et des savoirs. Enfin, il a osé catégoriser des registres de savoirs dispensés au sein de l'université. Un accompagnement a donc été proposé pour la constitution d'un dossier individuel qui comprenait une lettre de motivation, des attestations, une auto-évaluation des expériences professionnelles et extra-professionnelles, une auto-évaluation des comportements et attitudes socioprofessionnels, relationnels et éthiques. Suite à la constitution de ces dossiers de reconnaissance des acquis, l'analyse a été faite en inscrivant les apprentissages mentionnés dans une grille d'analyse. Cette grille a été élaborée en sept catégories choisies en combinant des compétences attendues dans le métier de formateur et les domaines d'enseignement de la Section. Enfin, un travail de correspondance entre les capacités répertoriées dans cette grille d'analyse et les offres d'enseignement a été effectué. Une liste de « dispenses de cours » a ainsi été établie pour chaque personne et ratifiée par les autorités universitaires. Un contrat individuel et spécifique a été établi en précisant le volume, le parcours de formation à suivre et le délai d'études.

Cette procédure de validation des acquis a amené les candidats, par la formalisation de leurs apprentissages antérieurs, à un véritable apprentissage. Ce travail a permis de donner une visibilité réorganisée à leurs compétences de formateurs, mais également à fournir une réflexion sur ce que la pratique leur avait réellement appris, y compris dans l'identification de zones de savoir mal ou non maîtrisées. Cet effort de formalisation de leurs acquis d'expérience professionnelle et non professionnelle, inscrits dans un cadre institutionnel et rigoureux, les a amenés à réfléchir de manière construite à leur rapport au savoir. Un suivi pendant une année l'a démon-

tré. L'évaluation de ce dispositif a donné lieu à des propositions d'élargissement pour d'autres publics et programmes de l'Université. Le principe de validation des acquis étant explicité dans le cadre de la restructuration des plans d'études en fonction des accords de Bologne, on peut espérer la mise en œuvre d'un dispositif pour l'ensemble de l'université tenant compte des points forts, mais aussi des limites de cette expérimentation.

Dans le cadre de cette démarche expérimentale, nous avons tenté de tenir compte au mieux d'un ensemble de paramètres pour proposer une procédure cohérente, tant aux candidats qu'aux autorités universitaires. Nous avons partiellement fait appel au retour biographique afin que les personnes concernées mémorisent et formalisent leurs apprentissages antérieurs. Il s'agissait en effet dans un premier temps d'identifier un maximum d'expériences formatives dans un parcours de vie. Nous avons également utilisé la référence à l'analyse du travail de manière très rapide en demandant, dans le dossier et sans aucun accompagnement, l'exposé d'une situation problème. En conséquence, ce volet du dossier a été très inégalement compris et traité. Enfin, l'absence de référentiel de formation nous a posé problème et nous avons eu à catégoriser les enseignements offerts pour pouvoir identifier les catégories d'apprentissage correspondant. Nous avons donc instauré pour l'occasion un point de repère pour les formations formelles et donc créé pour l'occasion un référentiel de formation. Pour ce dispositif expérimental, c'est donc bien la référence aux trois modèles de reconnaissance des apprentissages informels qui a été explorée.

Modèles contradictoires cohabitant en pratique

Les deux illustrations présentées s'appliquent à une situation concernant la même profession : celle des métiers de formateurs d'adultes. Mais dans un cas, le dispositif d'accompagnement à la validation s'est fait par l'employeur (l'organisme de formation) qui n'a pas le rôle de certificateur et dans l'autre cas par le système éducatif qui valide et certifie : l'Université. Dans les deux cas, l'accompagnement a été réalisé avec des phases d'individualisation en alternance avec des phases de travail en collectif dont la nature a été différente dans les deux cas. Dans l'organisme de formation, ce travail a permis de faire émerger des problèmes partagés par les formateurs au sein de leur institution et a débouché, au-delà des projets individuels de validation des acquis, sur des groupes prenant en charge les questions de qualité dans l'institution. L'employeur a ainsi mobilisé ses salariés dans une démarche de partage d'expérience (Aubret & Gilbert, 2003) allant bien au-delà de celle d'un accès à une certification individuelle et externe à l'institution. La validation des acquis peut alors être considérée comme une nouvelle modalité de gestion des compétences collectives dans l'entreprise. À l'inverse, malgré les phases de travail en collectif à l'université, les candi-

datés sont surtout restés dans la solitude face à leur dossier à déposer. Pour eux, il ne s'agissait pas, par le biais d'un travail réflexif, d'une mise en œuvre de nouvelles compétences, mais bien d'un exercice de transposition de leurs acquis d'expérience en connaissances scientifiques formelles telles que proposées dans l'institution universitaire.

Ces deux dispositifs permettent bien d'illustrer la manière dont la valeur et la mesure des apprentissages expérientiels sont comprises et traitées de manière distincte et relèvent tous deux des trois conceptions de la mesure de l'expérience telles que présentées plus haut. Les savoirs professionnels sont facilement codifiables en unités d'analyse qui correspondent à des compétences attendues pour des familles de tâches à réaliser. Dans ce cas, la validation veut répondre à des objectifs opérationnels formalisés dans des référentiels de formation. C'est le cas pour les certifications professionnelles fédérales en Suisse. À l'inverse, le système universitaire, même si il commence à organiser ses enseignements sous forme modulaire, est incapable à l'heure actuelle d'explicitier clairement des objectifs de compétences pour ses offres de formation et encore moins de les codifier. La validation des acquis a dans ce cas, plus de chance de porter sur ce que nous avons appelé la négociation sociale de son parcours biographique puisque les repères restent flous. En fait, ces deux exemples témoignent à la fois des écarts des deux systèmes de formation (professionnel et académique) et en conséquence de stratégies inévitablement différentes pour reconnaître et mesurer l'informel, mais malgré tout, dans les deux cas, d'une cohabitation et combinaison des trois modèles de référence. Deux choses restent en suspens : les besoins et désirs des professionnels et l'énigme des savoirs d'expérience. En ce qui concerne l'orientation des professionnels vers l'une ou l'autre certification, rien ne nous permet à ce jour de dire si ils préfèrent une formation régie et organisée autour d'un référentiel strict et rigide ou une formation se voulant professionnalisante mais teintée des non-certitudes et d'un certain recul académique.

Il reste donc une énigme à discuter, celle des savoirs d'expérience, celle des processus et des mécanismes qui régissent la passerelle entre formel et informel et toute leur complexité.

EN CONCLUSION

Nous mentionnons donc comme dernier repère d'analyse de la formalisation des apprentissages informels celui que nous aimons appeler « la boîte noire » (Ollagnier, 2003) que nous ne développerons pas ici. Les trois modèles d'ancrage de la validation sur lesquels nous avons appuyé notre propos, négociation sociale du parcours biographique, analyse du travail et preuves face au référentiel, sont tous trois soumis à la question de la formalisation du passé. Les mécanismes cognitifs et socio-affectifs qui la sous-

tendent sont complexes et font référence à divers champs disciplinaires. Les questions que pose la validation des acquis mobilisent de plus en plus praticiens et chercheurs (Astier, 2004). Actuellement, si l'évaluation des acquis par des jurys pose de nombreuses questions : qu'est-ce qui est évalué ? sur quels critères ? etc., la manière dont les candidats travaillent pour déboucher sur une verbalisation de leurs apprentissages expérientiels, donc leur mise en forme, reste une énigme. Cette démarche implique un exercice qui reste en partie mystérieux, de transposition des actions en savoirs solidifiés, qui se déroule dans la boîte noire. Nous aurions pu interroger ces mécanismes psychiques en nous appuyant sur d'autres référentiels conceptuels et des situations vécues par les formateurs des deux dispositifs présentés ici. Mais nous avons pris ici la position d'interroger les dimensions d'ingénierie pédagogique de ces dispositifs en référence au champ de la formation des adultes et aux modalités qui permettent de donner de la valeur aux apprentissages informels.

En référence à trois conceptions de la validation des acquis et à deux dispositifs distincts concernant le métier de formateur, nous avons voulu mettre en évidence certaines options et valeurs qui sous-tendent et conditionnent cette nouvelle pratique sociale. Ces procédures, malgré des zones d'ombre encore nombreuses, donnent néanmoins une réponse formelle aux attentes sociétales. La reconnaissance et la validation des apprentissages, quelle qu'en soit leur forme, a bien en effet comme but opérationnel central et premier, celui de faciliter une adaptabilité et une flexibilité des parcours individuels tout au long de la vie en réponse aux exigences du marché du travail et de l'emploi.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (2004). L'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants. Dossier : L'analyse de pratiques. *Éducation Permanente*, 160, 101-110.
- Astier, P. (Éd.) (2004). Les acquis de l'expérience. *Éducation Permanente*, 158, 159.
- Aubret, J. & Gilbert, P. (2003). *Valorisation et validation de l'expérience professionnelle*. Paris : Dunod.
- Barbier, J.-M., Berton, F., Boru, J.-J. (1996). *Situations de travail et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Baudouin, J.-M. (2003). *De l'épreuve autobiographique : contribution des histoires de vie à la problématique des genres de texte et de l'herméneutique de l'action*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (2000) *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

- Bonami, J.-F. (2000). *Valider les acquis professionnels*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Cazamian, P. (1973). *Leçons d'ergonomie industrielle : une approche globale*. Paris : Cujas.
- CEDEFOP (2003). *Terminology of vocational training policy – A multilingual glossary for an enlarged Europe*. Thessalonique : Cedefop.
- Cherqui Houot, I. (2001). *Validation des acquis de l'expérience et universités, quel avenir ?* Paris : L'Harmattan.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Colardyn, D., Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning : policy and practices in EU member states. *European Journal of Education*, 39, 1.
- Courtois, B. & Pineau, G. (Éd.). (1990) : *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation française.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Dubar, C. (1985). *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte.
- Dupuich-Rabasse, F. (2002). *Gestion des compétences et « knowledge management »*. Paris : Liaisons.
- Dybbroe, B. & Ollagnier, E. (Eds). (2003). *Challenging gender in lifelong learning : european perspectives*. Copenhagen : Roskilde University Press.
- Fenwick, T. (2000). Expanding conceptions of experiential learning : a review of five contemporary perspectives on cognition. *Adult Education Quarterly*, 50, (4), 243-272.
- Forquin, J.-C. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie, Savoirs*, 6, 11-44.
- Freire, P. (1971) *L'éducation, pratique de la liberté*. Paris : Cerf.
- Geay, A. (1998) *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San-Francisco : Jossey-Bass.
- Ollagnier, E. (2002). Life history approach in adult education research. In A. Bron & M. Schemmann (Ed.), *Social science theories in adult education research*, (pp. 270-291). Münster : LIT Verlag.
- Ollagnier, E. (2003). La validation des acquis de l'expérience : débat – réponses à J. Aubret. *Savoirs : recherches en éducation et formation des adultes*, 1, 67-72.
- Ollin, R., Tucker, J. (2000). *The NVQ Assessor handbook*. London : Kogan-Page.
- Robin, G. (1992). *Guide de reconnaissance des acquis*. Boucherville/Quebec : Vermette.
- Samurçay, R. & Pastré, P. (Éds). (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès.

- Schwartz, B. (1972). *L'éducation demain*. Paris : Aubier-Montaigne.
- Stroobants, M. (2002). La qualification ou comment s'en débarrasser. In J. Dolz & E. Ollagnier (Éds), *L'énigme de la compétence en éducation*, (pp. 61-75). Bruxelles : De Boeck (Coll. Raisons éducatives).
- Vandame, M. (Éd.). (2004). *Formation continue universitaire et parcours professionnel*. Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation No 102. Genève : Université de Genève.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : E.S.F.
- West, L., Alheit, P., Anderson, A.S. & Merrill, B. (Eds). (à paraître). *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning : perspectives from across Europe*. Frankfurt : Peter Lang.
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence*. Paris : Liaisons.

Quel libéralisme assumer dans la diversification des formes d'éducation ?

Denis Poizat
Université Lumière Lyon 2

Le débat contemporain autour des formes non scolaires d'éducation témoigne d'une part de la nostalgie de l'éducation populaire développée au début du vingtième siècle¹, et d'autre part, de la critique illichienne de l'école. Entre la forme scolaire décrite par Guy Vincent (1994) et les survivances fragiles des organisations populaires d'éducation, l'on peine à distinguer les enjeux de la diversification des formes d'éducation.

L'école est saturée de rénovations initiées aujourd'hui par les néo-républicains en France comme par la plupart des États Européens d'orientation libérale. Elle fourmille également de projets pilotes, soutenus, à l'inverse, par les rares pédagogues militants. Ces projets sont de toute nature : artistiques, environnementaux, humanitaires... et s'attachent volontiers à des formes non scolaires d'éducation.

La situation des pays industrialisés, les mieux pourvus sur le plan scolaire, apporte peu aujourd'hui à la compréhension des périls et progrès que suscite cette diversification. Toutefois, notamment s'agissant des démocraties libérales, elles nous enseignent, par leur tradition politique, quel peut être le poids d'une décision dans ce domaine. Est-il quelque avantage à diversifier les formes d'éducation organisées en dehors de la sphère familiale par ce qu'il est convenu de (mal) nommer l'éducation non formelle ? Faut-il y voir une avancée de la pensée libérale ? Faut-il le craindre ? Faut-il l'assumer ?

1. On peut songer à cet égard aux campagnes d'alphabétisation, dont la plus importante au monde, celle de Russie entre 1917 et 1919, ont déterminé les contours d'une éducation pensée sur la base d'un socialisme libérateur et créateur démiurgique de « l'homme nouveau ».

Pour répondre à ces questions, nous solliciterons principalement l'éducation comparée et quelques pistes de philosophie politique.

L'ÉDUCATION COMPARÉE À LA RESCOURSSE DE NOUVEAUX OBJETS

Novoa (2001), décrivant le *continuum* d'objets situés entre politiques et systèmes d'éducation : école, savoirs, discours, etc, révèle en quelle façon s'est organisé un monde clos, scruté par les sciences de l'éducation et parmi elles, par l'éducation comparée. Depuis le début du XIX^e siècle, les comparatistes se sont affairés autour de l'école. L'école est une chose importante et il ne s'agit nullement de faire pièce des multiples études internationales centrées sur l'institution scolaire. Elles restent d'un grand intérêt et pour s'en convaincre, il n'est qu'à regarder combien les institutions publiques mobilisent le droit comparé, les analyses de politique comparée dès qu'un soubresaut entrave la marche de l'institution scolaire.

Cependant, l'univers scolaire, matrice constitutive de l'éducation comparée, a enrayé l'analyse des formes éducatives non scolaires. La critique a tôt fait de fuser. Trop occupée, dit Novoa, à son « folklore académique », l'éducation comparée demeure happée par l'institution scolaire, tendue vers les indicateurs internationaux et seules, d'après lui, les politiques scolaires nourrissent le besoin croissant de comparaison internationale. À ce point de vue général, il s'attache une autre préoccupation d'ordre épistémologique : la parcellisation scientifique du réel le rend peu intelligible, fût-il par le biais d'indicateurs synthétiques², et peu accessible, au fond, au sens commun. Pourtant, les indicateurs sur l'école sont utiles. Utiles au gouvernement de la chose publique et, sur le plan scientifique, nécessaires au renforcement de protocoles de recherche réputés, ou décrétés tels, peu robustes en éducation comparée. Quoique des plus séduisants, leur usage cependant reste des plus difficile à qui, responsable politique, journaliste ou citoyen, se cantonne dans un comparatisme hâtif, illustrant le danger qu'a longtemps côtoyé l'éducation comparée. Ce danger est illustré par les premières analyses comparatives conduites par le Bureau International de l'Éducation au début du siècle dernier. C'est peu de dire qu'y régnait alors un angélisme porté par l'enthousiasme comparatif. Le transfert de technologie semblait alors faire peu de cas des contextes culturels ou des contingences politiques et historiques attachées à chacun des systèmes.

Noah, Eckstein (1969) et Van Daele (1993) s'accordent sur les étapes qui ont conduit l'éducation comparée à maturité scientifique mais d'aucuns

2. Qu'on appelle indicateurs composites, tels ceux, par exemple, qu'utilise le Programme des Nations Unies pour le Développement.

y trouvent encore la marque d'un fétichisme scientifique contenu dans des séries statistiques et des analyses économétriques que seules les organisations internationales publiques sont susceptibles de conduire valablement à grande échelle aujourd'hui. Dans ce paysage, un paradoxe demeure, celui d'une centration sur l'école alors même que les organisations internationales publiques (UNESCO, OCDE, Banque Mondiale...) admettent depuis une vingtaine d'années que l'école ne réfracte pas les enjeux généraux de l'éducation. Mais l'école n'a cessé d'accaparer l'éducation comparée au cours de son histoire. *L'Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée* de Marc Antoine Jullien de Paris, père de la discipline lui est totalement dédiée. Signe de cette stabilité, les premiers indicateurs internationaux furent normalisés en 1853³ et, un siècle et demi plus tard, ils sont toujours organisés autour de l'institution scolaire.

Or, les sociétés sont labiles et les pouvoirs publics élargissent lentement le spectre de leur attention. Jusqu'alors essentiellement tourné vers l'école, leur regard se porte aussi vers la diversification des politiques, des publics, des dispositifs, des financements et des produits de l'éducation. Les mondes de l'éducation formelle et de l'éducation non formelle⁴ paraissent, au moins en théorie, susceptibles de partager sans les altérer leurs légitimités respectives. Quelque chose a changé dans le regard public sur les formes privées d'éducation. Examinons une des raisons de ce changement.

LE LOBBYISTE AU SECOURS DE LA DIVERSIFICATION DES FORMES

Ni la bienveillance des organisations internationales à l'égard d'une forme d'éducation peu décrite, ni un intérêt scientifique renouvelé ne suffisent à expliquer cet intérêt. De façon lancinante, particulièrement depuis les grandes conférences internationales de l'éducation de Jomtien en 1990 et de Dakar en 2000, se pose une série de problèmes auxquels la diversification des formes d'éducation pourrait répondre. Ils sont organisés autour de deux

3. En cela propulsés par le développement des premiers congrès internationaux de statistiques, voir Poizat D., *L'éducation non formelle*, Paris, l'Harmattan, 2003, p. 33 et suiv.

4. Toutes précautions prises sur ce partage problématique et l'idée de forme (en tant que formalisation, institutionnalisation et contenu) – forme et matière n'ont pas encore divorcé –. Voir la forme en éducation, Poizat D. in Dictionnaire d'éducation comparée, GROUX D.(dir.), Paris, L'Harmattan, 2003. J'ai proposé dans un autre texte une catégorisation des modes d'éducation fondée sur le droit. L'éducation formelle et l'éducation familiale étant sujettes à obligation légale quel que soit le régime de droit (*common law*, droit romain, droit musulman et bien-sûr, droits mixtes et coutumiers), le caractère non obligatoire de l'éducation non formelle lui confère un caractère *éventuel*.

pôles majeurs : l'efficacité⁵ et l'équité des systèmes d'éducation. Un troisième élément, situé à un plan différent, perturbe les débats autour de ces principes. Il s'agit des rapports de force entre différentes régions du monde sur le plan politique, religieux économique et philosophique.

Depuis l'abbé de Saint Pierre, dont le projet de paix perpétuelle fut repris par Kant et Bentham, jusqu'à Jean Monnet, on a cru que l'éducation suivrait naturellement, en dépit de ses crises internes, la pente des systèmes politiques en vigueur. Un état de paix entre les nations ne devait pas, dans cette perspective, générer de trouble en éducation. Or, l'histoire nous contraint à une lecture géopolitique de l'éducation. On a ainsi constaté jadis, au sein des nations soumises à l'influence soviétique, et notamment chez celles qui, sur le continent africain, se réclamaient d'un « socialisme scientifique », une orientation des politiques éducatives tournée vers la diversification de l'éducation en faveur des adultes. La corrosion, puis l'effondrement, de l'idéologie d'acier du socialisme a paru aussitôt légitimer le modèle libéral qui semble inspirer désormais la conduite de la Cité jusqu'au tréfonds de ses ressorts éducatifs.

Ce que l'on a cru longtemps devoir opposer et comparer, les nations⁶, s'est tricoté avec les fils d'une position libérale assez molle sur le plan doctrinaire mais dont la caractéristique essentielle réside dans une évidente stabilité historique. L'analyse de cette réalité internationale en est devenue plus problématique au fur et à mesure que s'estompaient les champs d'influence et d'appartenance clairement conflictuels. Les scientifiques n'y voient pas très clair eux-mêmes et éclairent insuffisamment leurs contemporains.

Dans la théorie des espaces-mondes, M.-F. Durand, J. Levy et D. Rétaillé (1992) montrent que les anthropologues, les spécialistes des relations internationales et les économistes déroulent leurs raisonnements à partir de concepts clés : la culture, la puissance, la richesse et ne puisent qu'en « cas d'urgence » dans l'arsenal explicatif et interprétatif du voisin.

L'anthropologue envisage le monde comme un ensemble de mondes, dont il tire des invariants.

Le spécialiste de géopolitique s'intéresse au monde comme champ de forces, qui altère ou facilite la coalescence des groupes humains. L'État, sa souveraineté, ses alliances et ses conflits apparaissent comme les instruments de la fluidité ou du blocage dans le jeu des amitiés et des inimitiés.

Dans le domaine de la richesse, le modèle de l'économie-monde est celui d'un réseau hiérarchisé, constitué de centres (ex : les 30 États membres de l'OCDE) et de périphéries (ex : les 70 États ayant des relations de

5. L'efficacité s'entend ici comme le rapport coût/efficacité du point de vue de la dépense publique d'éducation.

6. Raymond Aron n'en fut-il pas l'un des tenaces continuateurs ?

travail avec de l'OCDE), modèle largement inspiré des analyses historiques de Fernand Braudel.

Au-delà du partage de ces trois domaines, De Montbrial (2002), quant à lui, a affiné la théorie des *unités actives*, qu'il emprunte aux travaux de l'économiste Perroux. L'on perçoit, affirme-t-il, que les relations internationales peuvent être activées par des éléments presque aussi importants, voire plus puissants, que les pouvoirs politiques en place. Une unité active « est un groupe humain doté d'une structure qui comporte deux éléments fondamentaux : une culture commune et une organisation ». Ainsi, dans cette perspective, l'organisation terroriste Al Quaida et l'Église catholique romaine sont toutes deux des unités actives. Certes, toutes les unités actives ne se situent pas au même niveau. Par exemple, les ONG (ou les OSI) qui interviennent dans un État ne se trouvent pas à même hauteur qu'une organisation internationale publique, mais peuvent, dans le domaine éducatif, infléchir les positions des États vers des solutions alternatives aux propositions étatiques classiques.

Ainsi en va-t-il du *lobbying*. La pratique du lobbying n'est pas nouvelle, elle a contribué à tisser les linéaments des anciennes sociétés. Le lobby, c'est l'antichambre du pouvoir, depuis le *vestibulum* romain, jusqu'en Angleterre, à la chambre des Communes où le *lobby* acquiert dans les années 1830 une forme de reconnaissance parmi les usages politiques d'alors. Aujourd'hui, le lobbying s'est spécialisé et diversifié. Devenu plus technique, très renseigné, il conserve cependant un but précis, toujours le même : infléchir directement ou indirectement les processus d'élaboration, d'application ou d'interprétation des mesures législatives, normes, règlements et plus généralement, toute intervention ou décision des pouvoirs publics. De nombreuses ONG jouent aujourd'hui cette carte. En sus de leur action de terrain, plusieurs milliers de ces organisations internationales ont acquis un statut consultatif auprès de l'Organisation des Nations Unies. Au nom de quoi souhaitent-elles infléchir les politiques nationales et internationales ? Elles dénoncent d'abord les situations non conformes au droit, réprouvent des iniquités ou promeuvent leur vision, pour nombre d'entre elles, de l'éducation. Leur credo : *toute inégalité évitable est inéquitable*.

Ce mot d'ordre s'insère dans une problématique de justice et d'équité. Il oblige à penser la diversification des formes de l'éducation dans la perspective, selon l'expression commune, « d'une plus grande justice ». Ces organisations appellent à la rescousse des formes plus souples d'éducation lorsque les systèmes étatiques sont défaillants et lorsqu'ils ne déploient pas leur action auprès des publics marginalisés.

LA NON-FORMALITÉ À L'APPUI D'UNE THÉORIE DE LA JUSTICE

Cette question centrale taraude les gouvernements de nombreux pays, comment répondre aux exigences du droit, et notamment du droit international, en matière d'accès équitable à une éducation de qualité ? Les statistiques internationales sur l'accès à l'éducation rendent compte de bien des différences. F. Orivel (conférence Université de tous les savoirs, 23 mai 2002), montre qu'ont augmenté les inégalités d'accès à l'éducation scolaire entre pays riches et pays pauvres⁷. Les pays en développement, avec une population scolarisable trois fois supérieure à celle des pays industrialisés, ont des moyens disponibles pour l'éducation 140 fois plus faibles.

Alors que le Canada offrait en 2002 en moyenne dix-sept années d'études aux petits Canadiens, le Mali ou le Niger n'en donnaient pas deux à leurs enfants. Comment, dès lors, ne pas espérer en des formes d'éducation plus flexibles, moins coûteuses, plus efficaces lorsque les filles, en certains lieux, ne sont scolarisées que pour la moitié d'entr'elles, voire moins ; quand les enfants en situation de handicap, garçons ou filles, ne bénéficient d'aucun accompagnement éducatif, si ce n'est sous la forme d'œuvres de charité ?

L'exploration du débord de l'éducation formelle tient entre autres causes à la faillite supposée d'un modèle centralisé impropre à juguler l'inégalitarisme et l'iniquité au sein des systèmes scolaires publics, notamment dans les pays à économie de parcimonie. Elle tient aussi à la voie ouverte par l'échec du socialisme étatique aux perspectives d'une pensée libérale.

La tentation est grande d'envisager le recours à des formes volontiers inspirées de pratiques éducatives démissionnaires de la puissance publique et de leur confier en responsabilité plus ou moins entière l'éducation des jeunes générations voire celles de leurs aînés. Ainsi, c'est le plus souvent pour répondre à ce type de problème de justice que s'élaborent des stratégies compensatrices là où la couverture universelle scolaire fait défaut : Asie du sud-est, Afrique sub-saharienne, Maghreb, Amérique Latine et Centrale, Moyen Orient, Europe Centrale et, plus localement, grandes métropoles des pays industrialisés. Le développement de l'urbanisation en Afrique et l'immigration dans les métropoles des pays industrialisés posent, à des échelles diverses, des problèmes comparables : populations déscolarisées, en rupture de ban, marginalisation. Les enfants des rues, par exemple, ne se rencontrent pas seulement à Manille, mais aussi à Paris, Berlin, Londres et New York.

7. Le PIB moyen par tête des pays en développement a baissé depuis la mise en œuvre des programmes d'ajustement structurel et la part du PIB a également baissé, ce qui donne un écart de 1 à 140, « il était trois fois moindre il y a vingt ans » indique Orivel.

Or, il importe de considérer l'accès à l'éducation dans une perspective de philosophie politique : qu'entend-on par problème de justice ?

En éducation comme en d'autres domaines, la justice est composée d'une solution et d'un argumentaire. *Tous les enfants doivent avoir accès à l'éducation scolaire*, telle peut être une solution et l'argumentaire qui y conduit serait le principe d'équité dans l'administration de l'éducation. Malheureusement, les débats portent trop rapidement sur les aspects techniques du problème, voyant dans le manque de moyens ou l'insuffisante efficacité des systèmes le nœud gordien de la réflexion sur l'inégalitarisme. Au niveau politique, on n'évoque guère le seuil d'inégalité acceptable au sein des États, pas plus qu'on n'explique le niveau de tolérance d'une inégalité au sein d'un système éducatif.

Par ailleurs, on peut considérer les problèmes de justice comme des problèmes formels, ou des problèmes de principes d'où découlent des politiques et des actions concrètes. Ce n'est qu'un aspect du problème car le sentiment de justice, sentiment individuel, exerce un levier puissant sur les problèmes collectifs et formels de justice.

L'iniquité ressentie face à l'accès à l'éducation fluctue en effet en fonction des personnes, de la clarté de leur position politique et des contextes de prospérité économique. Dans un pays à faibles revenus, des mouvements populaires en faveur d'une partie de la population, soutenant l'éducation des filles par exemple, peuvent aisément édifier une théorie de la justice s'enracinant dans un sentiment collectif de justice, proposer un argumentaire et une solution en parfaite résonance à ce sentiment. Mais le sentiment de justice ne suffit pas à établir ce que peut être une inégalité en éducation. Deux points de référence le complètent : le sujet et l'objet. S'agissant du sujet, les inégalités observables dans l'accès à l'éducation peuvent être mesurées de façon inter-individuelle ou collective. Lorsque nous comparons des catégories de populations, celle des hommes et des femmes, celle des jeunes en situation de handicap et celle des autres ne vivant pas ces difficultés, ou encore, à un niveau macro, les habitants des pays riches et ceux des pays pauvres, nous raisonnons par catégorisation de collections d'individus pour déterminer les cas de traitement inégal. Ensuite, l'objet de l'inégalité peut être du domaine des ressources éducatives, matérielles ou immatérielles⁸. Dans le monde, la diversification des formes d'éducation⁹ apporte son pendant d'espoirs quant aux sujets et aux objets.

8. Parmi lesquelles on peut compter les droits, la perte ou le gain de chance, par exemple d'obtenir une insertion socio-professionnelle satisfaisante dans la société.

9. Il est difficile d'apporter des références statistiques exactes et vérifiables à cette diversification, faute de recensement. La mise en place de systèmes d'information est en cours, par l'intermédiaire du Programme de renforcement des systèmes nationaux d'information en éducation (SISED/GTENF). On peut supposer que les décennies futures auront permis la mise en œuvre de prototypes de spécification des systèmes de données absents aujourd'hui.

Solaux et Suchaut (2002) ont mis en évidence la « privatisation rampante » des systèmes éducatifs en Afrique sub-saharienne. Les fonctions régaliennes de l'État, affectées par un vent de libéralisme et de libre échange, laissent place à des succédanés dont il n'est pas question ici de discuter le bien fondé ou l'efficacité. Qu'il s'agisse d'écoles communautaires, de *medressas* sous la forme renouvelée des écoles coraniques, depuis longtemps présentes sur le sol africain, ou encore de l'embauche d'enseignants sous seing privé, les systèmes éducatifs paient le tribut d'une politique de laisser-faire. « La juxtaposition de systèmes d'enseignement parallèles diffusant des valeurs et des cultures parfois dissemblables ne contribuera pas à donner aux gouvernements le levier d'action permis par la forte présence d'une école républicaine unique en vue d'unifier les pays » précisent-ils.

S'il ne s'agit pas d'opposer libre-échange et centralisme étatique en éducation, plusieurs positions s'affrontent néanmoins sur le plan politique. Avant d'en examiner quelques unes, il convient d'indiquer combien l'analyse macro-économique est liée aux enjeux politiques. La question des produits de l'éducation¹⁰ en témoigne par la confusion entre le domaine institutionnel encadrant l'éducation et celui de l'environnement (famille, système productif, société). Ainsi, dans les États où l'économie informelle¹¹ domine le marché du travail, les systèmes de formation lui sont majoritairement calqués. De fait, lorsqu'on s'interroge sur la validité, en Afrique subsaharienne, des systèmes sahéliens et des systèmes côtiers de formation à ce que l'on nomme « les petits métiers », on se préoccupe du produit de l'éducation, de ses implications à court et moyen terme sur l'emploi des personnes et leur insertion dans la Cité, dans un paradigme politique d'orientation libérale.

Posons-nous maintenant la question suivante : le libéralisme monte-t-il à l'assaut de l'éducation, et précisément de l'éducation non formelle ?

LE LIBÉRALISME À L'ASSAUT DU NON-FORMEL ?

La première pétition, celle d'une libéralisation assumée de l'éducation avec pour norme celle de l'État minimum, fut défendue par John-Stuart Mill. Soustrait à l'influence de l'État par son père James au prix d'un encyclopédisme solitaire inhumain, il n'a jamais fréquenté l'école. Il apprend le grec à trois ans, le latin à huit, la philosophie politique à treize. Il

10. Parmi lesquelles nous devons distinguer produit immédiat (la prestation éducative effectivement reçue par les usagers), médiat (les effets à moyen et long terme de la prestation du service) et normé (l'ensemble des règles édictées par les pouvoirs publics)

11. Un actif sur deux dans le monde est employé dans le domaine de l'économie informelle, dont la définition tient à l'existence d'un impôt sur les sociétés, seule limite clairement objectivable.

apparaît comme l'usager et le théoricien d'une diversification libérale appliquée à l'éducation.

En bien des points, la pensée de l'économiste et philosophe anglais, en rupture avec le dogmatisme de Jeremy Bentham dont il fut d'abord l'ardent défenseur, nourrit les inquiétudes contemporaines face au libéralisme. En écrivant *De la Liberté* en 1859, Mill se méfie du total laisser-faire libéral, craint le despotisme de la majorité et préconise « la plus grande dissémination du pouvoir compatible avec l'action utile du pouvoir », non pas parce que la liberté se révèle plus efficace que ce qu'il nomme la tyrannie de l'État, mais parce que la liberté est bonne en soi. Il universalise sa pensée qui traverse la Manche, et l'étend entre autre à la lutte contre l'assujettissement des femmes. On place volontiers sa pensée dans les prolégomènes du socialisme naissant. Ses positions (Mill, 1990) illustrent étonnamment les tensions entre préventions et défenses du libéralisme en éducation.

Si l'on admettait un jour, dit-il, le devoir d'imposer l'éducation universelle, il n'y aurait plus de difficultés à ce que l'État doit enseigner et sur la façon de l'enseigner – difficultés qui, pour le moment, constituent un véritable champ de bataille pour les sectes et les partis ; c'est ainsi qu'on perd du temps et de l'énergie à se quereller autour de l'éducation, au lieu de s'y consacrer. Si le gouvernement prenait la décision d'exiger une bonne éducation pour tous les enfants, il s'éviterait la peine de leur en fournir une. Il pourrait laisser aux parents le soin de faire éduquer leurs enfants où et comme ils le souhaitent, suivant les besoins de chacun, et se contenter de payer une partie des frais de scolarité des enfants les plus pauvres et de s'en charger complètement pour ceux qui n'ont personne d'autre pour y pourvoir. Les objections qu'on oppose avec raison à l'éducation publique ne portent pas sur le fait que l'État impose l'éducation, mais sur ce qu'il se charge de la diriger, ce qui est tout différent. Je réprouve autant que quiconque l'idée de laisser partiellement ou totalement l'éducation aux mains de l'État. Tout ce que j'ai dit de l'importance de l'individualité du caractère, ainsi que de la diversité des opinions et des modes de vie, implique tout autant la diversité de l'éducation. Une éducation générale dispensée par l'État ne peut être qu'un dispositif visant à fabriquer des gens sur le même modèle ; et comme le moule dans lequel on les coulerait serait celui qui satisfait le pouvoir dominant au sein du gouvernement – prêtres, aristocratie ou majorité de la génération actuelle –, plus cette éducation serait efficace, plus elle établirait un despotisme sur l'esprit, qui ne manquerait pas de gagner le corps. Une éducation instituée et contrôlée par l'État ne devrait figurer tout au plus qu'à titre d'expérience parmi d'autres, qu'à titre d'exemple et de stimulant propre à maintenir les autres expériences à un bon niveau » (pp. 226-227).

Énoncer aussi crûment pareilles conceptions de l'éducation paraît inconcevable aujourd'hui dans les démocraties libérales. Telle abrupte vision n'est guère compatible avec les postulats de certaines organisations internationales, pourtant réputées adeptes du libéralisme, accusées, à tort ou à rai-

son, d'habiller leur action de l'aide vertueuse aux damnés de la terre¹² mais toutes passées maîtres dans l'art du discours policé.

Une deuxième position vient corriger et moduler les critiques de la pensée libérale. Ainsi, l'analyse historique et philosophique du libéralisme conduite par Canto-Sperber (2003, 259-69) en révèle un aspect bien souvent négligé par les adversaires du non-interventionnisme en éducation. Dans l'optique libérale, la puissance de l'État s'affirme davantage dans sa capacité d'action – *potestas* – que dans l'autorité symbolique qu'il exerce. Cette perspective rappelle que police, justice, sécurité sont autant de fonctions régaliennes auxquelles s'ajoute la distribution des biens publics tels que l'éducation. Elle atteste que « la nécessité d'assurer à tous l'accès à l'éducation est au cœur de l'activité libérale » (2004, p. 258). En France, ce sont les libéraux républicains, rappelle Canto-Sperber, qui ont le plus contribué à la fourniture des biens publics. Leur œuvre établie dans les pays industrialisés demeure cependant imparfaite : sous-scolarisation des enfants en situation de handicap, éducation de base inégale, etc. Il n'est, jusqu'au sein des plus riches démocraties libérales, d'égalitarisme pleinement abouti. Alors que, en France, le libéralisme économique est considéré comme le fondement de la doctrine libérale, partout dans les États libéraux anglophones, le libéralisme est synonyme de démocratie. La thèse de Canto-Sperber établissant de quelle manière le socialisme s'adosse au libéralisme se révèle dans l'affirmation de Rosselli, socialiste antifasciste italien : « Le socialisme, c'est quand la liberté arrive dans la vie des gens les plus pauvres » (2002, p. 13). L'enjeu du libéralisme, la liberté, est de rendre les individus plus autonomes. C'est aussi d'édifier des règles là où on le soupçonne de n'en pas mettre. Écartelés entre libéralisme et socialisme, les responsables de l'éducation semblent victimes d'une illusion. Illusion douceuse, dit Pascal Bruckner (2002, p. 89), celle d'un libéralisme social, qui tout à la fois ferait que l'État encadre l'éducation mais laisserait le champ libre à l'initiative privée. Voilà l'un des « petits chaos d'idées adverses » que ce « brasseur de credos et voltigeur de vulgates » qu'est devenu l'homme contemporain doit affronter.

Le libéralisme est-il monté à l'assaut de l'éducation ? Oui, lorsque les interstices de l'éducation de l'État lui ouvrent les portes, lorsque l'État défaillant convoque l'initiative marchande. Lorsqu'enfin l'Organisation Mondiale du Commerce, depuis le traité de Marrakech, assimile l'éducation aux biens et services du secteur commerçant.

Au delà de cet aspect économique, c'est dans la perspective de la liberté individuelle, moteur et principe de la pensée libérale anglo-saxonne,

12. Qui désigne-t-on ? Essentiellement le Groupe Banque Mondiale, l'Organisation Mondiale du Commerce et de l'Union européenne, l'OCDE, voir à ce sujet LAVAL C., WEBER L., *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Paris, Institut de recherche de la FSU/Nouveaux regard, 2002.

que le libéralisme semble le plus affermi dans la diversification des formes en éducation. Le libéralisme, dans ce cas, ne monte pas à l'assaut de l'éducation non formelle. Il ne vient pas coiffer l'éducation non formelle, il est son essence¹³.

Mais qui doit décider collectivement du bien fondé du régime libéral en éducation ? S'agit-il des planificateurs de l'éducation, des experts des sciences de l'éducation, des politiques, des usagers ? Des sociétés civiles s'exprimant par la bruyante contestation ou le vote discret ?

LES FORMES DE L'ÉDUCATION VICTIMES DE LA CONFUSION DES ORDRES

Les voies d'une telle décision peuvent être issues d'ordres divers. Comte-Sponville en distingue quatre (2004)¹⁴. Le premier, l'ordre techno-scientifique, défini par l'opposition possible-impossible est illustré par la loi de Gabor : « Tout le possible sera fait, toujours ». Mais ce possible, tout ce possible est effrayant lorsqu'il se révèle confisqué par l'omnipotence scientifique, la dérive des experts et des planificateurs potentiellement capables de diversifier les formes d'éducation pour des raisons d'efficacité technique.

Le deuxième ordre, l'ordre juridico-politique, peut limiter ou déployer le premier par l'opposition légal-illégal qui le structure. Ici, c'est la nomocratie, la souveraineté de la loi, qui peut entraver ici ou faire advenir là des formes inédites d'éducation. Cet ordre n'a pas toujours le pouvoir qu'advienne ce qu'il prétend soutenir, ni même d'empêcher ce qu'il combat. C'est ainsi que l'inscription de l'éducation scolaire dans la Charte des Droits de la Personne, théoriquement obligatoire dans tous les pays du monde, n'a pas évité que la moitié des États seulement garantissent à leurs citoyens une couverture scolaire universelle¹⁵.

Quant au troisième ordre, l'ordre de la morale, il n'a pas de limites. On n'est jamais trop moral ! Un point de repère cependant, que nous rappelle

13. Prétendre que les formes diversifiées de l'éducation ne sont pas des formes plus libres d'éducation, qu'elles peuvent, comme d'autres formes d'éducation, organiser la contention des individus et en cela, être bien éloignées de la liberté, est juste. Mais les organisations aux prétentions éducatives para-militaires et sectaires existent bel et bien. Organiser l'éducation dans cette perspective discutable et contradictoire avec les fondements de l'éducation relève cependant de la liberté individuelle.

14. J'emprunte au philosophe, en l'appliquant au problème de l'éducation, une partie de sa démonstration.

15. La couverture scolaire universelle est d'ailleurs bien difficile à établir, y compris dans les pays du *social welfare* du nord de l'Europe, qui n'ont pas encore atteint la couverture universelle. Il suffit pour s'en convaincre d'observer les faibles taux de population en situation de handicap dans l'enseignement secondaire et supérieur.

Bentham par cette métaphore : droit et morale ont le même centre mais pas la même périphérie. L'individu, rappelle Comte-Sponville, a toujours plus de devoirs que le citoyen.

La diversification des formes d'éducation peut donc être techniquement possible, légalement valide, de surcroît soutenue par l'ordre de la morale. Mais cette congruence des trois ordres, si elle est en principe possible, ne se livre pas dans les faits d'aussi nette façon.

Attachons-nous à ces trois ordres¹⁶ et voyons en quoi les enjeux de la critique du libéralisme en éducation réfractent trois difficultés majeures. La première se nomme le ridicule. C'est la confusion des ordres, c'est se placer dans l'ordre où l'on n'a aucune légitimité à le faire. Lorsque le pouvoir politique affirme l'avantage de la diversification des formes d'éducation dans l'ordre techno-scientifique ou lorsque les experts des organisations internationales donnent l'illusion de leur capacité de gouvernement ; enfin quand la société civile prétend apporter des solutions techniques à la conduite des affaires éducatives, tout cela est ridicule car il y a confusion des ordres.

La seconde difficulté est la barbarie. Caractérisée par la tyrannie de l'ordre inférieur, c'est la barbarie des experts de l'ordre techno-scientifique qui prétendent édifier une politique d'éducation, barbarie encore que celle du légaliste, qui, tenant le droit pour la morale, voit dans la libéralisation économique des formes d'éducation une action nécessairement morale puisque conforme à l'ordre juridico-politique.

Le troisième obstacle est l'angélisme. C'est la tyrannie de l'ordre supérieur. Assurer une couverture universelle scolaire n'est pas qu'un problème de volonté politique, c'est aussi un problème technique. Volontarisme et militantisme pour davantage de liberté, de justice ou d'équité ne sont pas critiquables en soi, ils le deviennent lorsqu'ils négligent, souvent, ignorent, parfois, les autres ordres.

Dans la question de la diversification des formes, il semble donc bien difficile d'irriguer une politique d'éducation qui permette la congruence des trois ordres. Il reste que le libéralisme se profile comme une menace.

UNE CATASTROPHE PRÉVISIBLE ET INATTENDUE

Faut-il craindre l'avancée du libéralisme ?

Oui, lorsque l'on résume l'éducation à un secteur marchand, lorsque comme l'a prétendu J.S. Mill, l'éducation peut être presque uniquement du

16. Un quatrième ordre, l'ordre de l'éthique (ce qu'on fait par amour chez Comte-Sponville) n'entrera pas ici dans l'analyse.

ressort des familles, l'État ne coulant qu'un lointain regard. Cette perspective, on le sait ne fonctionne pas : la presque totalité du secteur de l'éducation haïtienne est aux mains du secteur privé, confessionnel pour une part, privé lucratif pour la majorité des écoles. Le chaos y est presque total et s'il s'agit d'une éducation pensée et organisée sur l'unique fondement du bien marchand, il faut non seulement craindre l'avancée du libéralisme, il convient de le combattre.

D'ailleurs, les démocraties libérales l'ont bien compris, qui continuent d'encadrer l'éducation et c'est généralement au sein des pays de grand chaos politique que s'insinue le laisser-faire éducatif.

Il ne faut pourtant pas craindre l'avancée du libéralisme en éducation lorsque, dans l'optique de la liberté individuelle, il autorise le déploiement de formes éducatives, non seulement alternatives, elles le sont rarement, mais supplémentaires à l'institution scolaire. Qu'elles soient encadrées par des chartes et règlements, à commencer par celle des Droits de la Personne, cela est toujours nécessaire, mais chacune de ces formes organisées ne peut, dans une démocratie, qu'avoir droit de cité.

Une idée fausse circule souvent : la diversification des formes d'éducation a une fonction de compensation dans les pays en développement. Elle suppose que ces États ont édifié des dispositifs éducatifs susceptibles de pallier la carence d'école. Or, les pays les mieux couverts sur le plan scolaire sont en même temps de grands usagers d'éducation non formelle. À l'inverse, les pays n'ayant pas satisfait à la norme de la couverture universelle d'éducation scolaire n'ont pas développé un spectre très large de formes non scolaires d'éducation, limité le plus souvent aux systèmes de formation de l'économie informelle. Partant, peut-on envisager une politique de diversification autrement que sous une forme libérale puisque, précisément, c'est la forme éducative issue de l'initiative privée qui semble la mieux partagée au monde ?

Louis Legrand (1988, pp. 3-4) rappelle que le politique relève du domaine public, qu'il est matérialisé par des institutions et exprime un projet conscient et explicitement défini par un pouvoir légitime. La difficulté à saisir la politique de diversification des formes de l'éducation qui sourd dans bien des États tient essentiellement dans le défaut d'explicitation consciente d'une pétition libérale. Libéralisme rampant, privatisation subreptice, néo-libéralisme phagocytant les institutions scolaires, invitations larvées au *libre échange*, inflexions du libéralisme radical, etc. sont les traits symptomatiques du discours soupçonneux, traçant les contours crochus de la main, invisible et comploteuse, agrippant le bien public de l'éducation. S'agit-il de catastrophisme ? Ou la libéralisation de l'éducation serait-elle, réellement, une catastrophe ? Jean-Pierre Dupuy affirme en substance que la catastrophe a ceci de terrible qu'elle est généralement prévisible et inat-

tendue, « on ne croit pas qu'elle va se produire alors même qu'on a toutes les raisons de savoir qu'elle va se produire » (2002, p. 85).

Car, face à la diversification libérale de l'éducation, comparable à la guerre, dont Bergson dit qu'elle est « à la fois probable et impossible » (1948, p. 142), l'esprit semble comme paralysé, enkysté dans la peur. Est-ce cela, en définitive, qui empêche une explicitation consciente, *éclairée* dit Jean-Pierre Dupuy d'un scénario du pire ? Et d'ajouter : « L'obstacle majeur à un sursaut devant les menaces qui pèsent sur l'avenir de l'humanité est d'ordre conceptuel » (2002, p. 87).

Désirerions-nous opposer libéralisation à puissance publique que nous ne le pourrions plus. Partout dans les démocraties libérales, l'État, ce qui littéralement « tient debout », perd de sa stature. L'administration de l'éducation, et la charge des petites tâches, confiée aux serviteurs subalternes, ces ministres (du latin *minister*, serviteur) reviennent prendre la place qu'elles ont longtemps tenue. Au sein d'une conception égalitariste de façade, pilier symbolisé par le cylindre clair et lisse de l'institution au service de l'État, l'administration a reconstruit des pyramides, multipliant les alliances avec la sphère privée et convoquant sans cesse les services du marché. Nulle part ailleurs qu'en France, n'existe un tel clivage entre droit public et droit privé, enseignement public et privé, hôpitaux publics et privés. Ce n'est pas la vieille Europe, animée par « l'idéologie plus capitaliste qu'étatiste » (Vallet, 1995, p. 90) qui accompagnera l'éducation avec plus d'État. Elle conduira peut-être l'État vers davantage d'éducatifs.

Sans doute, au sein de la marge qu'il habite, le vocabulaire des formes non scolaires d'éducation a-t-il conservé encore un peu de vigueur et d'espoir en des fins éducatives libératrices. Souplesse, hétérodoxie, vagabondage et nomadisme, braconnage du savoir, constellation des dispositifs, voilà les attributs poétiques des formes diversifiées d'éducation. Mais ce langage est une voie d'abord à une poésie plus pesante qu'il nous faut assumer de connaître. « Mal nommer les choses, c'est ajouter du malheur au monde », écrivait Camus.

S'il faut craindre une forme libérale marchande de l'éducation, il convient de redouter aussi la confusion des ordres dans l'analyse de la diversification des formes. Elle guette tout autant ses partisans que ses adversaires.

Je conclurai, en répondant à cette dernière question : faut-il assumer la libéralisation des formes en éducation ?

La réponse est oui, mais sans confondre éducation non formelle et éducation libérale. Le seul libéralisme ne suffit pas à la définir. Il n'en est qu'un élément constitutif. Que la diversification de l'éducation renvoie à une logique libérale (au sens de la liberté) ou qu'elle soit portée par la vague marchande, il appartient aux responsables des organisations éducatives non scolaires d'en interroger les fondements... et d'annoncer leur choix.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bruckner, P. (2002). *Misère de la prospérité, la religion marchande et ses ennemis*. Paris : Grasset.
- Canto-Sperber, M. (2003). *Les règles de la liberté*. Paris : Plon.
- Comte-Sponville, A. (2004). *Le capitalisme est-il moral ?* Paris : Albin Michel.
- Dupuy, J.-P. (2002). *Pour un catastrophisme éclairé*. Paris : Seuil.
- Durand, M.-F., Levy, J., Retaille, D. (1992). *Le Monde, espace et systèmes*. Paris : Dalloz / Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Jullien, M.-A. (1817). *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée entrepris d'abord pour les vingt-deux cantons de la Suisse et pour quelques parties de l'Allemagne ; susceptible d'être exécuté plus tard, d'après le même plan, pour tous les États d'Europe ; et Modèle de tables comparatives d'observations, à l'usage des hommes qui, voulant se rendre compte de la situation actuelle de l'éducation et de l'instruction publique dans les différents pays d'Europe, seront disposés à concourir au travail d'ensemble dont on expose ici le plan et le but*. Paris : Colas.
- Laval, C. & Weber, L. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial*. Paris : Institut de recherche de la FSU/Nouveaux regards.
- Legrand, L. (1988). *Les politiques de l'éducation*, Paris : PUF.
- Mill, J.-S. (1990). *De la liberté*. Paris : Gallimard.
- Montbrial, T. (2002). *L'action et le système du monde*. Paris : PUF.
- Noha, H.-J. & Eckstein, M.-A. (1969). *Towards a science of a Comparative Education*. New York : Macmillan.
- Novoa, A. (2001). États des lieux de l'Éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses. In R. Sirota (Éd.), *Autour du comparatisme*. Paris : PUF.
- Perroux, F. (1994). *Pouvoir et économie généralisée, les concepts*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris : L'Harmattan.
- Poizat, D. (2003). La forme en éducation. In D. Groux, S. Perez, L. Porcher, V.D. Rust, N. Tasaki (Éd.), *Dictionnaire d'éducation comparée*. Paris : L'Harmattan.
- Solau, G. & Suchaut, B. (2002, mai). La privatisation rampante des systèmes éducatifs d'Afrique sub-saharienne. Texte présenté au IREDU 2002. Colloque ARES *Les voies de scolarisation alternative en Afrique sub-saharienne*, Strasbourg. Dijon : IREDU.
- Vallet, O. (1995). *Administration et pouvoir*. Paris : Flammarion.
- Van Daele, H. (1993). *L'éducation comparée*. Paris : PUF (Coll. Que sais-je ?).
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

**FORMES ÉDUCATIVES,
FORMES SOCIALES
ET SENS DE LA FORMATION**

Les jeux mimétiques de la forme et du sens !

Michel Fabre
Université de Nantes, CREN

En première approximation l'éducation dite « formelle » renvoie aux institutions d'éducation et de formation : l'École, l'Université... relèveraient de l'éducation non formelle des activités telles que l'apprentissage des métiers « sur le tas », l'éducation sportive des clubs, les activités culturelles, syndicales... Quant à l'éducation informelle, elle évoque plutôt tout ce qui constitue un bain environnemental où ne se décèle aucune intention d'enseigner mais où se réalisent néanmoins des apprentissages. Ainsi peut-on apprendre une langue ou des standards de comportement en s'immergeant dans la culture d'un pays étranger... Ainsi s'opèrent les apprentissages incidents de la vie, avec leurs leçons d'habileté et de prudence. Pour La Belle, l'éducation informelle est « le processus permanent par lequel chacun acquiert et accumule des connaissances, des compétences, des attitudes et des imprégnations tirées de l'expérience quotidienne et de l'exposition à l'environnement » (Poizat, 2003). La fortune du triptyque formel / non-formel / informel semble provenir des travaux de l'UNESCO dans les années 1960-1970. Ce sont les planificateurs du système éducatif qui l'inventent, même si ces classifications ont quelque chose à voir avec les travaux de Jullien de Paris qui fondent l'éducation comparée, la doctrine rousseauiste des trois maîtres de l'éducation et la critique de la scolarisation (Illich, 1971).

Quelle prise nous donne ce triptyque sur les phénomènes éducatifs ? S'agit-il d'un schématisme obscurcissant ou d'un outil heuristique ? Et si ses vertus venaient d'ailleurs, de ses défauts mêmes ? Nos difficultés de catégorisation ne nous ouvrent-elles pas aux jeux mimétiques – autrement plus profonds – de la forme et du sens ?

L'INTROUVABLE FORME DU « NON-FORMEL »

Poizat (2003) met bien en évidence l'aporie qui grève le processus de définition. Peut-on dépasser une catégorisation toute négative de ce qui précisément se donne comme « non formel » ou, à plus forte raison comme « informel » ?

Il semble difficile de caractériser l'éducation non formelle par ses activités ou ses usagers. Elle peut être dispensée à des sujets de tout âge. Les mêmes activités (le football ou l'escrime par exemple) peuvent faire l'objet d'un enseignement formel au lycée ou dans des écoles professionnelles et d'un enseignement non formel dans un club de village. La distinction formel / non-formel aurait-elle un sens du point de vue pédagogique ? Mais à lister des indicateurs empiriques permettant de porter les analyses à ce niveau, on s'expose à se voir contredit par l'inventivité non formelle qui se joue précisément des catégorisations. En serait-on réduit à cette définition, toute négative, adoptée par le *Thesaurus* européen de l'éducation ? L'Éducation non formelle serait alors « toute activité organisée et durable qui ne correspond pas exactement à la définition de l'enseignement formel » (p. 35). À l'un des pôles on aurait ainsi le « para-formel » comme substitut au temps plein scolaire (des cours de rattrapage aux pratiques culturelles ou sportives...) et à l'autre l'éducation populaire qui recoupe en réalité toute une nébuleuse de propositions n'ayant de commun que le souci de se maintenir à l'écart des systèmes formels, quitte à en prendre le contre-pied (p. 37). Encore ne peut-on faire fond sur une classification stricte. Les catégories ne constituent ici aucunement des boîtes étanches à contenu homogène relevant d'une fonction discrète. Il s'agit plutôt d'une classification relativiste qui les situe sur un intervalle continu et qui comporte des zones de flou et même des intersections.

Ne peut-on alors caractériser l'éducation non formelle par rapport à la « forme scolaire » et par contraste avec elle, comme un ensemble de phénomènes ayant tout de même leurs formes spécifiques ? C'est le moment de rappeler l'origine aristotélicienne de notre vocabulaire de la formation. C'est la *Physique* d'Aristote qui fait de toute réalité un composé de matière et de forme. Il ne peut y avoir (dans le monde sublunaire du moins) ni de formes sans matières ni de matières sans formes. On ne saurait donc parler en toute rigueur de non-formel ou d'informel sans violenter quelque peu le schème hylémorphique. La *Physique* pense le changement en général (physique, biologique, technique, pédagogique) comme imposition d'une forme à une matière selon la théorie des quatre causes. Cause matérielle (en quoi est-ce fait ?) ; formelle (quel est le principe d'intelligibilité, le plan, le projet ?) ; finale (quel est le but ?) ; et efficiente (par quel processus, par quel travail ?). Dans l'œuvre de l'artisan qui fabrique un meuble, dans la croissance naturelle d'une plante ou encore dans l'apprentissage, s'effectue un changement qui va toujours d'une matière relativement première ou

seconde, (en tout cas déjà préparée par des formes de premier ordre) vers des formes plus élaborées. C'est ainsi que le chêne, dûment apprêté, deviendra table ou lit, que la rose s'épanouira à partir de sa graine (qui n'est pas n'importe quelle graine) selon le code génétique de son espèce. Et que l'élève, dont l'esprit est déjà structuré par des habitudes, des connaissances ou des croyances, apprendra soit en recevant une forme de « programme » extérieur soit en l'élaborant lui-même (Fabre, 1994). Ne peut-on accorder aux autres sortes d'éducatrices leurs principes d'unité et d'intelligibilité spécifiques en jouant de toute la latitude du concept aristotélien de forme ?

Repérer les contours spécifiques du non-formel s'avère cependant très malaisé. Et pour peu que l'on tente de préciser historiquement et sociologiquement le concept de forme, on aura beaucoup de mal à discerner des caractéristiques communes aux éducatrices dites non formelles, de sorte que finalement leur désignation quelque peu baroque ne fait que refléter l'impuissance à en cerner rigoureusement les contours, à subsumer leur diversité sous un même concept qui en indiquerait le genre. En reprenant les travaux de Vincent (1994), Poizat énumère les cinq critères nécessaires à l'identification d'une forme, conçue non plus au sens, général, aristotélien, de principe d'intelligibilité mais comme configuration socio-historique, à l'instar de cette forme scolaire qui émerge entre le XVI^e et le XVIII^e siècle en Europe. Pour qu'on puisse parler en ce sens d'une forme, il faudrait pouvoir : 1) constater l'émergence d'une entité socio-historique ; 2) en éprouver la durabilité et stabilité ; 3) mais en même temps les possibilités d'adaptation ; 4) en décrire les agencements (par exemple ses dispositifs, ses contenus, ses processus) ; 5) analyser les emboîtements de formes qui régissent ces matériaux.

Toutes ces opérations s'avèrent impossibles à réaliser tant restent irréductiblement divers les phénomènes éducatifs considérés. Bref, le non-formel ne peut relever d'une configuration socio-historique déterminée. Il ne peut se définir que relativement au formel, mais uniquement dans sa tentative de s'en écarter, de ruser avec lui. Poizat évoque ainsi le nomadisme et le braconnage pour décrire les bricolages paradoxaux des éducatrices qui jouent ainsi avec, contre ou malgré la forme scolaire. Se dégage alors un espace-temps incertain où n'existe ni délimitation claire du dedans ou du dehors, ni d'organisation temporelle bien précise, etc. Ce qui évoque à la fois les sociétés traditionnelles d'avant l'école, les réseaux de la société sans école, voire ceux de la société informatisée. Si le braconnage et le nomadisme constituent leurs caractéristiques majeures, on comprend que toute tentative d'institutionnalisation du non-formel, et à plus forte raison de l'informel, risque de détruire ce qui fait leurs spécificités et leurs intérêts.

Même si l'éducation non formelle ne peut relever d'une configuration historique au même titre que la forme scolaire, reste que le nomadisme et le braconnage constituent des phénomènes sociaux qui, pour erratiques qu'ils soient, méritent élucidation. Ils ont bien une forme, au sens aristotélicien du mot, même si cette forme s'avère difficile à déterminer. Que signifient d'ailleurs ce nomadisme et ce braconnage ? D'abord sans doute l'avènement d'une « société pédagogique » (Beillerot, 1982) dans laquelle l'école est à la fois relayée et concurrencée par les secteurs marchands de l'éducation ou de l'instruction, les secteurs associatifs porteurs de culture, le développement de l'éducation permanente et par la pédagogie médiatique des campagnes de sensibilisation et de vulgarisation. Dans une telle société, le temps d'éducation, de formation, de pédagogie diffuse s'avère plus important que celui de la production des biens et des services. Ils signifient également que la forme scolaire s'avère vraiment prégnante. Non seulement le non-formel ne peut se définir que relativement à elle, mais encore est-il voué à l'imiter tout en rusant avec elle : ainsi du péri, du para ou du post-scolaire (Vincent, 1994) et jusqu'aux activités de loisirs (Housseye, 1998).

Mais précisément, c'est cette *Mimesis* qui réclame élucidation. Si Poizat évoque le braconnage et le nomadisme, c'est en évoquant les travaux de Certeau (1980). Les formes de cette éducation informelle relèveraient bien de ces tactiques de déplacements, de détournements, bref de ces métaphorisations en tous genres propres aux arts de faire.

L'INFORMEL COMME RÉSIDU DE LA FORME SCOLAIRE

L'hégémonie de la forme scolaire masque cependant le phénomène inverse par lequel cette forme ne cesse de se contester elle-même en lorgnant sur le dehors, le non-formel ou l'informel, qui apparaissent dès lors à la fois comme son résidu et comme son idéal.

Trois maîtres – selon Rousseau – se partagent l'éducation. La nature qui régit le développement du sujet, la maturation de ses organes et de ses facultés, les hommes qui tentent d'ordonner l'usage de ce développement, enfin les choses, ou encore « l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent » (Rousseau, 1762/1966). L'éducation par les choses renvoie à ce qu'on appellerait aujourd'hui la formation par l'expérience ou l'éducation informelle comme bain environnemental. L'éducation par les hommes évoquerait aussi bien l'éducation formelle que l'éducation non formelle. En bon stoïcien Rousseau distingue ce qui ne dépend pas de nous (l'éducation de la nature), ce qui n'en dépend que partiellement (l'expérience) et ce sur quoi nous avons prise, l'éducation des hommes. On voit bien que l'éducation par les choses (l'éducation informelle) est vouée au hasard et aux rencontres, qu'elle ne peut être planifiée. Quant à l'éduca-

tion des hommes – surtout d’ailleurs l’éducation formelle – elle est marquée d’emblée par un désir de maîtrise, mais un désir voué d’emblée à l’échec.

Helvétius pensait que l’éducation pouvait tout : même faire danser les ours. Rousseau se montre plus circonspect. Pourquoi ? Curieusement, il ne met pas en cause l’influence du précepteur mais plutôt l’entourage de l’élève. En effet, « qui est-ce qui peut espérer de diriger entièrement les discours et les actions de tous ceux qui environnent un enfant ? » (p. 37). C’est que pour Rousseau, l’autorité du maître ne relève en rien d’un affrontement des volontés, comme dans l’éducation traditionnelle où le maître croit dominer mais où c’est l’élève qui, le plus souvent, prend le dessus. Il s’agit plutôt d’une autorité indirecte par laquelle le maître conduit l’élève où il veut par les voies du possible et de l’impossible, c’est-à-dire en disposant de « tout ce qui l’environne » (p. 150). De ce « facile avantage de la prévoyance » (p. 154), Rousseau donne bien des exemples : quand le disciple fugue, quand on le perd en forêt pour qu’il apprenne l’orientation, il s’agit toujours d’imaginer des dispositifs. Si la maîtrise s’avérait totale, on pourrait faire du milieu éducatif une île, un milieu pédagogique absolument pur de toute influence néfaste. Ce « complexe de Robinson » caractériserait bien la forme scolaire, même si elle peut revêtir d’autres figures – plus traditionnelles – que celle que lui donne Rousseau. Mais ce projet de maîtrise de l’espace-temps éducatif échoue toujours.

La démiurgique éducative laisse toujours un résidu. On ne peut replier entièrement l’éducation des hommes sur celle des choses. Ou encore, la forme scolaire ne recouvre pas entièrement l’éducation informelle. Émile apprendra donc avec, malgré et contre son précepteur. L’école est bien une vie mais n’est pas la vie, toute la vie. La réussite de l’éducation échappe au précepteur et ne dépend finalement de personne. Elle consiste plutôt dans l’harmonie des trois maîtres de l’enfant, laquelle relève en dernier lieu de la chance : « Il faut du bonheur pour l’atteindre » (p. 37). Tout ce que peut faire le précepteur, c’est d’essayer de régler la part qui revient à l’éducation des hommes sur celle de la nature « sur celle à laquelle nous ne pouvons rien » (p. 37) en espérant orienter ainsi la troisième sphère, celle de l’éducation des choses, de l’expérience.

Il y a donc trois mouvements dans l’argumentation de Rousseau : 1) séparer, définir les pouvoirs et les sphères d’influence de chacun des maîtres : éducation formelle, non formelle ou informelle, naturelle ; 2) hiérarchiser ces pouvoirs en fonction d’un critère stoïcien : on ne peut rien sur la nature, pas grand chose sur l’expérience, beaucoup (mais pas tout) sur l’éducation ; 3) tisser des liens entre ces trois maîtres : régler les deux autres sur la nature, influencer l’expérience par l’éducation.

LA FORME SCOLAIRE À LA RECHERCHE DU SENS

Dans ces opérations, l'éducation non formelle ou informelle reçoivent un statut ambigu. D'une part – comme on l'a vu – ce sont les résidus non maîtrisables qui limitent l'influence de l'éducation formelle. Et en même temps elles constituent l'horizon utopique de cette éducation formelle quand elle se donne pour but l'aménagement de situations.

L'éducation formelle se détourne bien de la vie, mais, d'un autre côté, elle n'a de cesse de vouloir imiter la vie, dans la mesure même où elle conteste certaines spécificités de l'école traditionnelle. Lorsque Jean-Jacques, le précepteur, entreprend d'enseigner l'orientation à Émile, la première leçon, la leçon en chambre, échoue. C'est que l'espace-temps de l'enseignement formel est en même temps une clôture verbale : les mots n'y renvoient pas aux choses. Il faut donc faire l'école buissonnière, courir à l'air libre, dans cette forêt de Montmorency et y perdre Émile pour qu'il apprenne des choses mêmes. Le précepteur, qui ne s'égaré pas, mais fait semblant de l'être, ouvre la leçon sur le monde dans la mesure où il fait vivre à Émile une expérience authentique et d'ailleurs légèrement traumatique. Mais cette vie n'est pourtant pas la vraie vie puisque la situation y demeure encadrée par le maître et que la part du danger s'y montre considérablement réduite. La forêt de Montmorency n'est certes la salle de classe, mais c'est encore un espace-temps protégé et balisé : une situation pédagogique (Rousseau, 1966, pp. 232-235).

Rousseau nous livre lui-même la théorie de cette *Mimesis*. L'éducation formelle doit créer un milieu artificiel qui imite la vie. Comment ? Par un redoublement d'artifices ! Par un travail si subtil qu'il en vient à effacer ses propres traces. Le modèle est dans la *Nouvelle Héloïse*, c'est le jardin de Julie. Certes dit Julie « la nature a tout fait mais sous ma direction, et il n'y a rien là que je n'ai ordonné ». Mais le jardin se présente bien cependant « sans ordre et sans symétrie » de sorte qu'on ne voit plus « nulle part la moindre trace de culture » (Rousseau, 1967, pp. 358-359). Le jardinage, tout comme l'éducation, requiert donc une ruse par laquelle le formel s'efface comme tel au point de se faire passer pour informel. Le précepteur ne quitte l'habit de Pangloss, ce bavard narcissique et omniscient, que pour adopter l'allure plus rustique du Renard de la Fable qui, par ses tromperies, peut délivrer des leçons de choses. Car tout repose sur la ruse : Émile croît faire une simple promenade, il se perd, il croît que le précepteur s'est perdu, tout comme lui. Jean-Jacques, loin de le détromper, en rajoute ! Mais là encore, l'école n'est pas la vie puisque le piège n'est pas mortifère, puisqu'il s'agit d'un piège sans risque, d'un piège à apprendre. Rassurez-vous, le précepteur n'abandonnera pas Émile au plus profond de la forêt. Et, contrairement à la fable, le Renard pédagogique fera la courte échelle pour que l'élève sorte du puits (Fabre, 1999).

Rousseau nous révèle ainsi les tensions constitutives de l'enseignement formel qui veut à la fois imiter la spontanéité de la vie et la maîtriser. On peut effectivement – comme Meirieu – y voir une dialectique de finalisation et de didactisation. S'il existe quelque chose comme un enseignement formel, c'est bien parce que les expériences de la vie s'avèrent trop aléatoires, trop incertaines et que leur valeur formatrice n'est pas assurée. D'où l'idée de méthode qui s'exprime dans toutes les pédagogies, à commencer par la *Grande Didactique* de Comenius. Mais d'autre part, le risque de la méthode est toujours de se figer en routine. La fétichisation du savoir, le caractère fastidieux de l'exercice, l'éloignement de la vie, tels sont les trois maux de la forme scolaire que ne cesse de condamner Freinet sous l'accusation de « scolastique » (Fabre, 1998). La scolastique, c'est quand le formel vire au formalisme. C'est pourquoi, les apprentissages spontanés (ou informels) comme ceux de la marche ou du langage ou encore non formels (comme ceux du compagnonnage) sont toujours convoqués par Freinet contre l'artificialité du scolaire.

Pour bien comprendre les tensions qui animent l'éducation formelle, il faut prendre une nouvelle fois le fil conducteur de la question du sens, mais en la déployant complètement, à la manière de Deleuze (1968), dans les trois dimensions de la signification, de l'expression et de la référence. Le questionnement pédagogique s'anime alors. La signification renvoie à la valeur épistémique, à la pertinence des savoirs. Quand ils écrivent des textes libres, quand ils se lancent dans des « recherches » mathématiques sur les angles ou les pourcentages, mes élèves ont-ils des chances de construire un savoir reconnu dans la communauté scientifique, au sens large ? L'expression concerne le rapport de l'élève au savoir : à quelle condition Émile peut-il entrer dans ces apprentissages ? C'est la question de l'intérêt ou de la motivation. Enfin, la troisième dimension a trait à la référence : quelle est la portée sociale (l'utilité au sens large) de ce que je fais apprendre à mes élèves ? Et plus généralement, les activités scolaires proposées ont-elles quelque chose à voir avec les pratiques sociales hors de l'école, dans la vie ?

Le déploiement de ces trois questionnements définirait assez bien la vigilance pédagogique. Mais, le sens – Deleuze nous en avertit – ne réside dans aucune de ces dimensions. Il est plutôt le milieu dans lequel ces dimensions se déploient. Ou encore ce qu'on cherche désespérément quand l'une ou l'autre de ces dimensions (et peut-être les trois) vient à faire défaut. Quand le maître se rend compte de l'inconsistance de ce qu'il enseigne (défaut de signification). Quand Émile le rustique n'écoute plus et s'en va « folâtrer par la chambre » (défaut d'expression). Ou enfin quand il retourne contre le précepteur la question que celui-ci lui a appris à poser, la question qui tue : « À quoi sert tout ceci ? » (défaut de référence).

Le destin de l'enseignement formel est d'être toujours en quête de sens, sans doute parce qu'il s'avère structurellement instable. Chacune des dimensions du sens, lorsqu'elle est saturée, met immédiatement les autres en danger. Le souci de la signification expose à l'académisme et risque de ruiner expression et référence. La préoccupation exclusive ou exagérée de l'expression (ou de la motivation) livre l'élève à ses intérêts immédiats et détourne des savoirs. La centration sur les pratiques sociales fortifie la motivation mais ne dispense pas de s'interroger sur la teneur épistémique des activités en jeu.

Si donc l'informel et le non-formel ne peuvent se dépendre de la forme scolaire dont ils restent tributaires dans leur définition même, inversement, l'éducation formelle ne peut se déployer qu'à partir des tensions qui la traversent et qui engagent un rapport mimétique au non-formel et à l'informel. À l'école comme au théâtre il s'agit bien de mimer la vie sans exposer aux aléas de la vie. Jean-Jacques rêve d'abord pour Émile une éducation non formelle : dans une société bien faite c'est le père qui devrait élever son enfant : « il sera mieux élevé par un père judicieux et borné que par le plus habile maître du monde ; car le zèle suppléera mieux au talent que le talent au zèle » (Rousseau, 1966, p. 51). C'est la perversion sociale qui oblige à imaginer des éducations formelles, comme celle du préceptorat. Mais à quoi rêve le précepteur ? Précisément à une éducation informelle, non dans les livres mais dans la vie. Cependant, où situer la « vraie vie » si la société s'avère entièrement pervertie ? Rousseau qui partait à la recherche d'une situation réelle où Émile pourrait s'instruire des choses mêmes, revient avec un livre : le *Robinson Crusoe* de Defoe qui va structurer la *Mimesis* éducative. Je veux – dit Rousseau – qu'Émile « apprenne en détail non dans ses livres mais sur les choses, tout ce qu'il faut savoir en pareil cas ; qu'il pense être Robinson lui-même » (Rousseau, 1966, p. 239). Ainsi l'éducation formelle se rêve bien une éducation par les choses mais ne peut atteindre ces choses que par le truchement d'un livre, ce livre dont pourtant on cherchait à se passer.

Tout au long de son œuvre, Rousseau se débat avec la structure même de la représentation qu'il ne cesse de vouloir abolir sans jamais pouvoir se débarrasser d'un ultime signe qui s'interpose entre le regard et les choses (Fabre, 2001). Il n'était pas le plus mal placé pour nous introduire à cette *Mimesis*. L'éducation formelle reste prisonnière de la représentation, mais d'une représentation quelque peu honteuse d'elle-même qui s'assume comme telle tout en se reniant. C'est une forme qui cherche un sens mais qui ne peut assumer ce sens sous peine de se détruire comme forme.

ET LE SENS CHERCHE SA FORME

Ces jeux mimétiques affectent-ils aussi les autres types d'éducation ? Partons cette fois de l'éducation informelle, de l'expérience ou encore du non-formel. On y constatera un mouvement inverse, du sens vers la forme.

Considérons les métiers de la tradition qui constituent sans doute un cas particulièrement remarquable d'éducation non formelle. Les métiers les plus traditionnels, comme celui de conchyliculteur (Delbos & Jorion, 1984) ou celui de berger (Moneyron, 1998) se transmettaient jadis par imprégnation et par imitation. Ils ne peuvent le faire aujourd'hui sans un minimum de formalisation. Quand on n'apprend plus à garder les moutons par « contact direct » avec les savoir-faire ancestraux, quand le berger vient désormais de l'extérieur, voire de la ville, l'apprentissage du métier s'avère le plus souvent un échec. Il convient donc, dit Anne Moneyron à la page 204, d'assurer la pérennité du métier « par un mode d'apprentissage différent du système coutumier ». Faut-il envoyer le berger à l'École ? Pas nécessairement. En réalité, au-delà de l'apprentissage d'un métier proprement dit, devenir berger, c'est se familiariser avec un autre mode de vie, ce que l'éducation formelle ne saurait faire. Inversement, on pourrait bien concevoir une formation « sur le tas » au cours de laquelle les bergers chevronnés encadreraient les novices. Mais c'est justement ce « modèle de transmission de type initiatique » qui conduit à l'échec. Que faut-il faire alors ? Pour Moneyron, il s'agirait d'accompagner cet apprentissage en formant des « tuteurs professionnels » à partir d'un référentiel de métier qui ne réduise pas le berger à un technicien, à un éleveur de moutons, mais qui tente de cerner ce qui fait véritablement sa compétence. Or, cette compétence relève bien d'un savoir expérientiel, d'un « éco-savoir » : soit un rapport spécifique au temps et à l'espace fait d'abandon et de retenue, de confiance et de prudence. Il s'agit donc pour les futurs bergers d'appivoiser la montagne, la solitude et la peur de l'orage, de vivre au rythme du troupeau, de parvenir peu à peu à « sentir » le métier.

L'exemple des bergers nous inscrit au cœur des relations entre l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle. Quand l'immersion et la tradition échouent et quand on récuse l'école, comment faire acquérir aux futurs bergers ce savoir informel, cette expérience des choses qui constitue le cœur de leur métier ? Même si l'on se défend ici d'adopter la forme scolaire, la formation des bergers obéit cependant à une formalisation qui passe par la parole. L'initiation traditionnelle s'effectuait en silence : « Mon père ne parlait jamais » dit le conchyliculteur de Delbos et Jorion. Moneyron s'efforce au contraire de définir un compagnonnage qui permette à la fois l'intimité et le récit. Cherchons berger sachant causer ! Cet exemple est caractéristique du mouvement de formalisation des métiers traditionnels dans une société post-moderne. Au-delà des difficultés de définition du champ du non-formel et de l'informel, il reste que l'éducation informelle est en quête d'une forme même si cette forme s'avère très

floue et à chaque fois bien spécifique au domaine considéré. On aura noté l'émergence de la notion d'accompagnement (Paul, 2004). Accompagner le novice dans son apprentissage de la vie de berger, ce n'est pas former les bergers comme on formerait des techniciens dans une école, ce n'est pas non plus les laisser seuls apprendre des choses. Avec l'accompagnement – du moins dans les aspects qui en sont suggérés ici – c'est bien une éducation par les hommes qui se cherche, mais une éducation discrète, qui se borne à introduire le sujet dans un monde nouveau pour lui. Cette introduction n'est plus de type initiatique : c'est tout le contraire. Le Mentor est un facilitateur et qui parle, c'est-à-dire un aîné qui tantôt conseille, tantôt guide et tantôt prend en charge.

Cet accompagnement nous ramène-t-il dans la forêt où Émile se perd et apprend ? Nous dirions plutôt que la forêt de Montmorency est le lieu où se croisent, sans se rencontrer, Jean-Jacques et le maître-berger. Le premier cherche à revitaliser la forme scolaire, à redonner du sens à des mots usés en les ramenant aux choses qu'ils désignent (il est en quête de référence). Et le second cherche des mots pour donner forme à des savoirs d'expérience, « ces savoirs qui ne s'enseignent pas ». Par delà le mutisme de l'éducation non formelle, il est en quête de signification. Ces quêtes se croisent sans se rencontrer, car plus elles se rapprochent et plus elles se tournent le dos, l'une servant de repoussoir à l'autre.

L'exemple de la formation des bergers ne prétend pas valoir pour toutes les formations informelles. Il voudrait seulement attirer l'attention sur le fait que l'immersion dans la référence est toujours en attente de signification : on le voit bien dans les clubs sportifs, les activités culturelles, syndicales. Quand une sorte de compagnonnage s'effectue, il ne peut récuser la leçon qu'en exigeant la parole. L'émergence de l'idée d'accompagnement est probablement un indice des relations mouvantes entre éducation formelle, informelle et non formelle. Avec elle, l'expérience muette des choses est portée au langage, non comme leçon mais plutôt comme récit.

D'AUTRES PARTAGES ?

Il est douteux que l'on puisse s'affranchir de ces jeux mimétiques. Mais si, dans la forêt de Montmorency, les maîtres s'ignorent, ne peut-on espérer que leurs élèves se saluent ? Après tout, dans ces quêtes inverses ne s'agit-il pas d'élaborer une expérience ? Ne peut-on penser alors d'autres partages, d'autres classifications ? Le triptyque formel / non-formel / informel n'apparaîtrait alors que comme une solution parmi d'autres à la question de la typologie des formes d'éducation.

On pourrait concevoir l'apprentissage – tout apprentissage – sur le mode d'une problématisation de l'expérience. L'ambition de Dewey (1993) est

sans doute de comprendre ce qu'ont de commun des phénomènes apparemment aussi différents que 1) apprendre à sentir le métier de berger ; 2) apprendre à jouer de la guitare avec ses amis ; 3) apprendre la physique nucléaire ; 4) apprendre à aimer. Dans chaque cas un processus de tâtonnement expérimental, voire d'enquête, est à l'œuvre. L'essentiel est de bien voir que ces processus sont réglés ou plutôt se règlent progressivement eux-mêmes quand les sujets (le jeune berger, le musicien amateur, l'élève ingénieur) découvrent précisément à quel type de normativité doit obéir le processus pour s'avérer heuristique. On dira qu'ils comprennent comment ça marche ! Les jeunes bergers disent avoir appris un « truc » qui va bien au-delà de la technique et qui est en réalité un savoir-être : « le laisser faire ! ». L'élève ingénieur réussira quand il renoncera peut-être à appliquer à la physique nucléaire les schèmes de pensée de la vie courante... L'apprenti amoureux découvrira peut-être que pour séduire les femmes, il faut les faire rire... Ces normes – ont le voit – peuvent s'avérer de nature diverse (intellectuelles, sensibles, pragmatiques, conatives, éthiques...). Ce qu'on appelle « compétence » relève probablement de la reconnaissance et de l'assimilation de ces normes. Le tout est de savoir quelle forme et quel degré d'explicitation de ces normes requiert chaque type d'apprentissage. Est-il possible, utile, nécessaire et jusqu'à quel point, de les formaliser ? Quelle modalité sociale convient-il de conférer à cette socialisation ? Cet apprentissage doit-il revêtir une forme obligatoire, facultative, injonctive ?

On trouverait ainsi – dans l'épistémologie continuiste de Dewey – un encouragement à enjamber les distinctions classificatoires entre le formel, le non-formel et l'informel, en centrant l'attention sur les processus d'apprentissages eux-mêmes. Si la problématisation de l'expérience opère une dialectique entre construction des faits et élaboration d'idées ou d'hypothèses, on conçoit que l'on puisse partir indifféremment des idées ou des faits. L'essentiel est finalement que le processus finisse par boucler, que s'instaure une dialectique entre faits et idées permettant le traitement du problème, soit encore sa construction et sa résolution. Émile et le berger recherchent la même chose, à savoir comment problématiser l'expérience, même si le premier part des idées ou des mots en quête de faits ou de choses et si le second part de choses en quête de mots pour les dire. On comprend alors la triple postérité de Dewey. Son épistémologie s'avère assez puissante pour modéliser aussi bien les situations-problèmes (Fabre, 1999), la pédagogie du projet de l'école, des éducations non formelles, ou encore l'apprentissage par l'expérience (Kolb, 1984).

On peut donc se demander si ce triptyque formel / non-formel / informel ne masque pas des continuités plus profondes, ainsi que le suggère l'idée d'apprentissage chez Dewey. N'est-il pas finalement plus obscurcissant qu'heuristique ? Ne pourrait-on pas, tout au moins, le relativiser en recherchant d'autres partages ? Rousseau posait déjà la question de manière légèrement différente avec ses trois maîtres (la nature, les hommes,

les choses). Pineau défend un autre triptyque, décalé d'un cran supplémentaire, lorsqu'il évoque l'auto-formation, l'hétéro-formation et l'éco-formation comme trois manières à la fois différentes et complémentaires de problématiser l'expérience. L'éco-formation évoque l'éducation par les choses de Rousseau et renvoie bien à l'informel. L'hétéro-formation désigne bien l'éducation par les hommes mais elle englobe l'opposition du formel et du non-formel. L'auto-formation se définit comme la prise en charge, le pilotage, par le sujet lui-même de son éducation. Pineau (1992) prend acte du mouvement pendulaire qui, après avoir développé la forme scolaire comme modèle hégémonique, ramène à présent l'attention sur l'auto et l'éco-formation.

Cette nouvelle catégorisation nous délivrerait-elle des jeux mimétiques de la forme et du sens ? C'est bien l'inverse qui se produit. Pineau nous révélerait plutôt pourquoi nous ne pouvons nous en évader en suggérant que nos triptyques et autres triangulations, ainsi que nos obsessions mimétiques, s'ancrent finalement dans l'imaginaire fondamental qui nous constitue. Nous sommes ainsi renvoyés aux travaux de Durand sur les structures de l'imaginaire. Durand retrouve l'inspiration kantienne qui – selon Heidegger (1953) – voyait dans l'imagination l'origine commune de la sensibilité et de la raison. Ses travaux anthropologiques décrivent les différents régimes de l'imaginaire qui sont à la source de nos schèmes de pensée, qu'ils soient religieux, idéologiques, philosophiques ou même scientifiques (Durand, 1968). L'ambition est ici d'articuler trois séries : les images, la rhétorique qui en reprend les schèmes sous-jacents et enfin les concepts, car « les syntaxes de la raison ne sont que des formalisations extrêmes d'une rhétorique baignant elle-même dans le consensus imaginaire général » (p. 84). Le champ pédagogique n'échappe pas à cette emprise comme le montre Durand (pp. 93-100) qui développe de suggestives remarques à partir de la sociologie des jeux de Huizinga et de Caillois.

Durand tente une classification du monde des images en deux grandes polarités, le régime diurne et le régime nocturne qui constituent deux manières d'apprivoiser le temps. Le régime diurne cherche à fuir le temps dans un système logique en mobilisant les schèmes verbaux de la séparation (opposée à la confusion) et de la montée (opposée à la chute) et plus généralement de la distinction. Il valorise les principes logiques d'identité, d'exclusion et de contradiction. Ses structures sont de type schizomorphe et mettent en œuvre des processus d'idéalisation, de coupure, de construction géométrique, d'antithèse polémique. Le Platonisme est – dans l'histoire des idées – la figure typique de ce régime. Et l'on voit immédiatement quel rôle il va jouer dans la construction des paradigmes de la rationalité et partant de la forme scolaire. Le régime nocturne cherche au contraire à apprivoiser le devenir soit par le biais de la causalité, de la mise en histoire (c'est le nocturne synthétique), soit par la participation aux choses, l'harmonie, l'adhérence (c'est le nocturne mystique).

Pour échafauder son triptyque éducatif, Pineau part ainsi du dualisme du jour et de la nuit. Il y aurait un régime diurne de la formation où se complairait l'éducation formelle et son régime d'oppositions et même de coupures : le haut et le bas, l'ombre et la lumière, l'opinion et la science et à un moindre degré l'éducation non formelle. On le voit bien par la *République* qui en développe le plus visiblement tous les schèmes de verticalité et d'idéalisation. La forme scolaire est toute entière sous ce régime de même qu'une grande partie de l'éducation non formelle puisque l'éducation permanente y trouve également son inspiration (Pineau, 1977). L'hétéro-formation, l'éducation par les hommes, est donc largement d'inspiration diurne. Mais heureusement, la nuit vient brouiller les catégories trop tranchées, les antithèses sèches. Elle fait plus : elle les dynamise et les met en histoires. Le régime nocturne euphémise les oppositions en les transformant en causalité et met les contradictions en mouvement. Aristote en sa *Physique* place déjà la formation sur la pente du nocturne avec sa théorie du changement où viennent se composer et se mouvoir les formes et les matières. Il faudra cependant attendre les philosophies de l'histoire pour que ces dynamismes déploient toutes leurs potentialités narratives. Goethe et son *Wilhelm Meister* donnera au *Bildung roman* sa forme achevée. Et, au même moment, Hegel, dans sa *Phénoménologie de l'Esprit*, pensera l'expérience comme une auto-formation de l'humanité où se succèdent les figures de la conscience de soi où le sens cherche ses formes ou ses significations successives (Fabre, 1994). Le mouvement des « histoires de vie », n'est-il pas d'ailleurs l'aboutissement provisoire de cette quête d'une forme narrative pour mettre en mots une expérience informelle ou une éducation non formelle (Delory-Momberger, 2000) ? Tout à l'heure notre berger cherchait des mots pour élaborer son expérience. Mais d'où lui viendraient-ils sinon de l'intelligence narrative d'un maître-berger capable de parler de soi ?

La réflexion de Pineau fait cependant subir à cette distinction du diurne et du nocturne une double inflexion. D'abord il s'agit moins d'une opposition que d'un complexe de tension et de complémentarité. L'auto et l'hétéro-formation constituent davantage deux polarités de la formation ou de l'éducation que deux phénomènes séparés. Le diurne et le nocturne ne s'opposent pas comme la nuit au jour (Fabre, 1995). Ensuite, à suivre Durand jusqu'au bout, il faut – nous l'avons vu – dépasser ce dualisme vers une structure ternaire. Car il y a deux modes du nocturne : le mode synthétique qui débouche sur le récit et le mystique qui ouvre à la logique du sensible, aux immersions et aux ambiances. L'éco-formation, le troisième terme du triptyque de Gaston Pineau, cette éducation par les choses qui nous forment et qu'en retour nous formons, paraît bien aller dans le sens de cette troisième composante de l'imaginaire marquée par les schèmes verbaux de la descente, de la possession, de la pénétration et par les archétypes du profond, du calme, du chaud, de l'intime et du caché (Durand, 1968, p. 91).

C'est cette descente, bien caractéristique du nocturne mystique qu'exprimait tout à l'heure notre berger quand il évoquait la posture du « laisser faire ».

À suivre ainsi l'anthropologie de Durand on comprend que nos typologies éducatives tournent toujours autour de multiples triptyques qui reflètent la triplicité des structures de notre imaginaire, d'où dérivent nos concepts. L'éducation formelle s'effectue sur le régime diurne de la maîtrise d'un espace-temps d'apprentissage. L'éducation non formelle, du moins quand elle s'assume pleinement comme telle, relève du régime nocturne, attentif aux histoires singulières, aux particularités des situations, aux devenirs, aux mûrissements. Enfin, l'éducation informelle est sous le signe de l'expérience qui est à la fois problématisation (comme le voulait Dewey) et participation.

CONCLUSION

Il semble impossible de subsumer l'éducation non formelle ou l'éducation informelle sous des genres qui les définiraient hors de la forme scolaire. Si ces types d'éducation manquent trop de consistance pour constituer des configurations socio-historiques précises, ils ne peuvent pourtant s'avérer dépourvus de toute forme, de tout principe d'intelligibilité. D'un autre côté, cette forme scolaire, bien qu'hégémonique, n'en finit pas de chercher son sens hors d'elle-même tout en niant ce dehors. Ici la forme est en quête de sens et dans ce mouvement même appelle l'éducation non formelle et informelle comme un idéal inaccessible, aussitôt démenti que proposé. Inversement, l'expérience nue s'avère trop riche pour être éducative : dans l'éducation informelle, il y a toujours un excès de sens qui cherche une forme, ne serait-ce que pour pouvoir se dire. À travers les glissements qu'il autorise chez Rousseau puis chez Pineau, le triptyque formel / non-formel / informel apparaît finalement comme une traduction de l'imaginaire éducatif qui nous constitue en la triplicité de ses structures.

L'éducation formelle participe bien du régime diurne du géométrisme, de l'antithèse, qui tend à séparer, distinguer, idéaliser. Mais face aux rigidités du diurne, la pensée de la formation euphémise les oppositions et les dynamise dans l'histoire. C'est alors la forme narrative qui vient structurer le sens du processus éducatif qui se présente comme une quête, dans un espace-temps ouvert. C'est cette quête que traduit la *Bildung*, le récit d'autoformation. Mais la forme narrative et sa téléologie gomme sans doute encore un peu trop l'expérience sensible, le milieu, l'ambiance dans lequel il faut se plonger, se couler. D'où l'appel à cette variante « mystique » du régime nocturne qui constitue cette logique du sensible, cette forme minimale de l'éducation « informelle ».

Trois éducations qu'on placerait volontiers sous trois emblèmes : la leçon, la parole et la participation. Mais à condition de bien penser la *Mimesis* qui s'y joue. La leçon vise bien la parole paternelle ou même l'expérience, mais les atteindre serait se renier. L'expérience cherche à se dire en s'exposant au didactisme qui la ruinerait. Et la parole du non-formel ne surgit du silence de l'expérience que dans une étrange dialectique de fascination et de répulsion pour la leçon. S'il en est bien ainsi, les jeux mimétiques de la forme et du sens ont encore de beaux jours devant eux !

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aristote (Ve s. av. J.-C./1961). *Physique*. Paris : Les Belles Lettres.
- Beillerot, J. (1982), *La société pédagogique*. Paris : PUF.
- Delbos, G. & Jorion, P. (1984). *La transmission du savoir*. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- De Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien, 1/Arts de faire*, Paris : UGE 10/18.
- Deleuze, G. (1968). *Logique du sens*. Paris : Minuit.
- Delory-Monberger, C. (2000). *Les Histoires de vie, De l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos.
- Dewey, J. (1938/1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Durand, G. (1968), *L'imagination symbolique*. Paris : PUF.
- Durand, G. (1969). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris : Bordas.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.
- Fabre, M. (1995). La formation comme régime nocturne : raison narrative et formation. In *L'autoformation en chantiers, Éducation permanente*, pp. 179-189, 122, (1).
- Fabre, M. (1998). Freinet et les didactiques. In *Freinet, 70 ans après*. Caen : Presses Universitaires de Caen.
- Fabre, M. (2001). *Jean-Jacques Rousseau : une fiction théorique éducative*. Paris : Hachette.
- Heidegger, M. (1953). *Kant et le problème de la métaphysique*. Paris : Gallimard.
- Houssaye, J. (1998). Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 125, 95-107. Paris : INRP.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs NY : Prentice-Hall.
- Moneyron, A. (1998). Autonomie et éco-formation : l'apprentissage des éco-savoirs par les jeunes bergers transhumans des Pyrénées. In B. Courtois & H. Prévost, *Autonomie et Formation au cours de la vie* (pp. 204-210). Lyon : Chronique sociale.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

- Pineau, G. (1977). *Éducation ou aliénation permanente ?* Paris : Dunod.
- Pineau, G. (1992) (Éd.). *De l'air. Essai sur l'écoformation*. Paris : Païdeia.
- Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris : L'Harmattan.
- Rousseau, J.-J. (1761/1967). *Julie ou la nouvelle Héloïse*. Paris : Garnier-Flammarion.
- Rousseau, J.-J. (1762/1966). *Emile ou de l'éducation*. Paris : Garnier-Flammarion.
- Vincent, G. (Éd.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Formes sociales, formes d'éducation et figures théoriques

**Cléopâtre Montandon
Université de Genève**

L'utilisation des termes formel, informel ou encore non-formel pour qualifier l'éducation est relativement récente et davantage liée à des projets politiques qu'à des nécessités scientifiques. Constatant que les efforts sur le plan de l'éducation ne produisaient pas les résultats économiques et sociaux escomptés, les représentants de plusieurs pays ont perdu la confiance accordée à leurs systèmes éducatifs. La crise mondiale de l'éducation diagnostiquée il y a une quarantaine d'années (fin des années 1960 et début des années 1970), dont s'est émue l'UNESCO ou la Banque Mondiale, a conduit vers l'idée que pour résoudre le problème des systèmes scolaires il était nécessaire de se tourner vers les ressources éducatives en dehors de l'école et dans d'autres secteurs de la société (Coombs 1968 ; Coombs, Prosser & Ahmed, 1973). C'est à cette époque que les notions de déscolarisation (Illich, 1973) ou de *learning society* (Faure, 1972) sont apparues et que les distinctions entre éducation formelle, informelle et non formelle ont pris leur essor¹. Malgré les problèmes conceptuels relevés par différents spécialistes de l'éducation, qui ont mis l'accent sur le fait que ces notions se recoupent, celles-ci sont toujours largement utilisées dans la définition des politiques éducatives, reflétant des enjeux politiques analysés dans d'autres contributions de cet ouvrage (Ollagnier, Poizat, Maulini et Montandon, entre autres).

1. Les débats sur la crise des systèmes scolaires n'ont pas cessé depuis cette époque. Lors de la 47^e session de la conférence internationale sur l'éducation du BIE (2004), le Directeur général de l'UNESCO, Koïchiro Matsuura déclarait qu'il fallait chercher des moyens pour réformer l'éducation afin que les écoliers soient préparés, « formellement et informellement, pour l'éducation supérieure, pour le monde du travail et pour leur rôle futur de citoyens actifs ». Sommes-nous à la veille de redéfinitions des formes de l'éducation ou d'une nouvelle mouture des anciennes ?

Quelle est la valeur scientifique de ces concepts ? Les sciences humaines et sociales se fixent certes des objectifs descriptifs : tenter de relever les catégories d'un phénomène social comme l'éducation en est un. Cependant, derrière ces catégories se cachent bien souvent des raisonnements théoriques. Ce texte suggère une correspondance entre la forme scolaire d'éducation et d'une part les premières théories proposant des analyses des formes sociales de la modernité, d'autre part les théories critiques qui ont ouvert au formalisme scolaire. Puis, il tente de montrer le rapport entre transformations sociales, analyses théoriques et formes d'éducation, notamment celles nommées informelles ou non formelles. Il souligne enfin quelques pistes de recherche et propose une approche pragmatique des formes de l'éducation. À noter d'emblée que ce texte se réfère principalement aux analyses des formes de l'éducation dans les sociétés occidentales, les articles de Pierre Dasen *et al.*, Simon Toulou et Denis Poizat dans ce même volume apportant un éclairage sur des formes d'éducation dans d'autres régions du monde.

FORMES SOCIALES ET FORMES D'ÉDUCATION : CORRESPONDANCES CONCEPTUELLES

Il existe une longue tradition de travaux anthropologiques et sociologiques sur l'avènement de la modernité, qui a inspiré les typologies utilisées de nos jours pour analyser les formes de l'éducation et plus particulièrement leur formalisation. En voici quelques exemples, qui ont soulevé plus tard de nombreuses critiques.

Transformations sociales et relations impersonnelles

Les premiers anthropologues et sociologues ont mis en relation les transformations des liens sociaux avec les phénomènes d'industrialisation, d'urbanisation, de développement des États ou encore d'intellectualisation et d'individualisation des sociétés occidentales. Simmel (1900), par exemple, a insisté sur l'influence exercée sur les relations entre individus par le développement de moyens de mesurer le monde. Il a noté que dans le domaine relationnel, il y a eu avec le temps une progression de la prise en compte, dans les relations entre individus, de dimensions qui peuvent être mesurées, voire quantifiées, comme par exemple l'argent gagné, les activités entreprises, les notes et autres évaluations reçues, au détriment des aspects qualitatifs des relations entre personnes, de la prise en compte de la sphère de l'être, des caractéristiques et de la personnalité de chacun.

Malgré les différences sur le plan théorique, d'autres sociologues développeront une analyse qui suggère la croissance de relations moins person-

nelles dans les sociétés modernes. C'est le cas de Weber (1922) lorsqu'il traite du phénomène de bureaucratisation, qui peut d'ailleurs être perçu comme un processus de formalisation. Une structure bureaucratique selon Weber implique un « pouvoir rationnel-légal », la domination « traditionnelle » ou « charismatique » étant remplacée par la domination « légale ». La division du travail y est réglementée, associée à des devoirs et des tâches spécifiques ainsi qu'à des règles qui précisent les tâches et les responsabilités de chacun ; les paliers de l'autorité sont clairement établis, l'étendue du pouvoir de chacun étant liée à son champ de compétence. Il y aurait dans l'organisation bureaucratique une volonté de protéger les citoyens de l'arbitraire, en formalisant les statuts et les relations et en exigeant une manière d'interagir détachée et neutre selon des règles qui s'appliquent à tous, qui sont impersonnelles et d'une certaine manière plus favorables au fonctionnement démocratique des sociétés, excluant le népotisme ou le clientélisme. Quelles que soient les dérives de l'organisation bureaucratique, le critère des relations impersonnelles a été appliqué lors de la création des grands systèmes d'instruction publique.

Le thème du développement des relations impersonnelles se trouvait déjà chez Tönnies (1922), qui distinguait communauté et société ; les relations dans les communautés étant intimes, vivantes et chaleureuses, basées sur la sympathie réciproque des membres, sur leur désir de faire partie d'un groupe, les relations dans les sociétés étant froides, conventionnelles, gouvernées davantage par le calcul. Durkheim (1897) aussi s'est intéressé aux transformations des relations sociales. Il a noté un passage de la solidarité mécanique (par la ressemblance), caractéristique des sociétés traditionnelles où la spécialisation du travail est faible et où la communauté est fortement soudée, l'individu se percevant proche des autres, à la solidarité organique (par la complémentarité), présente dans les sociétés modernes où il y a spécialisation croissante, compétition, des organismes spécialisés et des fonctionnaires, où le lien social est plus faible, l'individu étant plus isolé dans le corps social, la cohésion s'instituant principalement par la division du travail.

Certes, ces analyses et typologies sur le plan sociétal présentent des faiblesses. D'abord parce que les oppositions ou les découpages qu'elles suggèrent ne sont pas clairs ou étanches et se font au prix de simplifications trop réductrices. Ensuite, parce qu'elles contiennent bien souvent des connotations idéologiques, du genre évolutionniste ou réactionnaire. On y décèle parfois une sorte de nostalgie du passé, d'une organisation de la société perçue comme plus chaleureuse, plus communautaire, parfois une sorte de foi en l'avenir, une idéalisation du progrès, de la raison, incarnée dans des structures rationnelles et efficaces, parfois une crainte des changements qui pourraient mettre en danger l'ordre social établi.

Les modèles d'analyse des figures tutélaires des sciences sociales ont été revisités par des sociologues et anthropologues plus récents. L'anthropologue Redfield (1960), par exemple, a établi une typologie opposant les *folk societies* aux *urban societies*. Le sociologue Parsons (1951), dans une vision davantage synchronique et sans proposer de typologie de sociétés, a développé une typologie de structures sociales se référant à des schèmes de valeurs (*value-orientation patterns*) basés sur des critères qui ne sont pas étrangers à ceux évoqués plus haut. Ces critères – universalisme/particularisme, spécificité/diffusion, affectivité/neutralité – se retrouvent dans de nombreuses conceptualisations sociologiques et ont été appliqués au sujet de l'éducation scolaire. Dans leur définition de la forme scolaire, Vincent et son équipe ont souligné un critère hérité de cette tradition. En effet ils ont mis l'accent, comme nous l'avons vu dans l'introduction de ce volume, sur le rapport à des règles impersonnelles qui régit la relation entre un maître et ses élèves et qui constitue selon eux le principe d'émergence fondamental de ce qu'ils ont appelé la forme scolaire (Vincent, Lahire & Thin, 1994).

Les différents théoriciens dont nous venons d'évoquer quelques travaux ont souligné les phénomènes de bureaucratisation, formalisation, institutionnalisation et relative démocratisation des sociétés occidentales, phénomènes qui peuvent être mis en relation avec la généralisation au XIX^e siècle de l'instruction publique. Celle-ci, entreprise dans un cadre formel et impersonnel, serait censée éclairer le peuple, combattre l'ignorance et la misère, préparer les jeunes à trouver une place dans la société, préserver l'ordre social, voire transmettre une culture de la vérité et de la liberté, une culture rationnelle, citoyenne et critique. Elle aurait de surcroît l'avantage de transmettre des savoirs généralisables, qui peuvent se transposer et s'accumuler, de garantir que le mérite de chacun soit pris en compte et que l'égalité scolaire et sociale soient assurées.

Il s'est avéré que l'instruction publique avec sa « forme scolaire », ne remplit pas ses promesses. Il a été reproché aux systèmes scolaires, déclarés en crise au début du dernier tiers du XX^e siècle, de ne pas satisfaire aux exigences de l'économie, de produire toujours des inégalités, de ne pas contrôler suffisamment les jeunes ou encore de ne pas offrir les conditions permettant à tous les élèves d'acquérir les connaissances nécessaires pour se former comme sujets autonomes.

CRITIQUE DE LA FORME SCOLAIRE D'ÉDUCATION ET NOUVELLES APPROCHES DE LA SOCIALISATION ET DE L'APPRENTISSAGE : INTÉRÊT POUR D'AUTRES FORMES

Depuis les années 1960 plus particulièrement, des sociologues, anthropologues, psychologues, pédagogues, ont développé des critiques et des théories qui ont préparé le terrain pour des réformes et pour une valorisation de ce que l'on désigne par éducation informelle et non formelle. En premier lieu, il y eut des sociologues des deux côtés de l'Atlantique qui se sont attaqués autant à la forme scolaire qu'aux théories de leurs prédécesseurs. Bourdieu et Passeron (1970), dans leur théorie de la reproduction, ont analysé une école dont la forme même se montre « indifférente aux différences » entre élèves, notamment en termes de leur capital culturel. Young (1971) a ouvert la porte aux travaux théoriques de la dénommée « nouvelle sociologie de l'éducation » qui s'intéressent aux savoirs et qui montrent l'arbitraire du *curriculum* formel et l'enjeu social que représentent les savoirs transmis à l'école. L'approche théorique de Bernstein (1975, 1977) offre une conceptualisation particulièrement intéressante pour notre questionnement sur les formes. En effet, elle distingue deux idéal-types dans la transmission du savoir scolaire : le code sériel et le code intégré. Le premier fait référence à une situation où les savoirs sont au centre, où les matières sont clairement délimitées, faisant partie d'un système hiérarchisé, distinct des connaissances familières, extrascolaires, l'apprentissage étant soumis à une discipline et à un rythme précis. Dans le cas du code intégré, les savoirs peuvent être regroupés, ils font partie de projets définis à un niveau local, où l'apprentissage est davantage convivial et l'enseignement davantage individualisé. On s'aperçoit que le code sériel, qui fait référence au caractère universel des savoirs et aux performances des apprenants, présente une parenté avec l'éducation formelle, et le code intégré, qui fait appel au relationnel et à la personnalité des apprenants, avec l'éducation informelle ou non formelle. Bernstein, a mis en rapport cette évolution dans le cadre scolaire avec les changements des formes sociales. Il a constaté que le code intégré prend de l'importance dans les sociétés modernes, reflétant les transformations dans les relations sociales, qui deviennent moins autoritaires, moins hiérarchisées, plus pluralistes, plus démocratiques en somme, et où la discussion gagne du terrain sur l'imposition. Bernstein a observé que lorsque prévaut le mode sériel, la pédagogie est « visible », c'est-à-dire explicite, tandis que lorsque le code intégré prend le dessus la pédagogie est « invisible », à savoir que ce qui est demandé aux apprenants est moins clairement défini, plus implicite.

Une autre veine de travaux théoriques a été favorable à la conceptualisation des formes extrascolaires d'éducation. Si avant les années 1960 les sociologues et autres spécialistes des sciences sociales inté-

ressés à l'éducation se concentraient surtout sur l'éducation scolaire et ses aspects formels, nombreux ont été depuis ceux qui ont mis en avant le concept de socialisation pour souligner, dans une perspective interactionniste, que ce processus producteur de compétences sociales se déploie toute la vie durant et qu'il se manifeste dans de nombreux contextes, l'école n'en étant qu'un parmi d'autres (Douglas, 1970, 1973), et que des phénomènes de resocialisation se produisent de manière continue². Chez les sociologues francophones, l'idée de ne pas se cantonner à l'éducation scolaire et de traiter du processus de socialisation a été à l'origine de la création d'un groupe de recherche sur la socialisation qui s'est réuni une première fois à Toulouse en 1983 (Berthelot, 1984 ; Vincent 1988).

Le regard sociologique critique qui a parcouru le champ de l'éducation depuis les années 1960 a apporté un éclairage intéressant sur l'organisation formelle du système scolaire, mettant en évidence la perpétuation des inégalités et suscitant une reconnaissance et un intérêt pour des formes d'éducation et de pédagogie qui s'éloignent du formalisme du modèle scolaire. Cet intérêt a sans doute été renforcé par le développement de nouvelles théories sur l'apprentissage, notamment de la part de chercheurs qui associent des connaissances en anthropologie aussi bien qu'en psychologie ou linguistique. Sfar (1998) présente élégamment cette transformation. Elle décrit un certain glissement dans le champ des théories des apprentissages, de la métaphore de l'acquisition vers celle de la participation. Pendant longtemps le processus d'apprentissage était analysé en termes d'acquisition de quelque chose, connaissance, valeurs, comportement, habileté, etc. Plus récemment le paradigme de plus en plus dominant est celui de l'implication dans une pratique, dans une activité (Lave, 1988), cette activité ne se limitant pas dans le cadre de l'école. Certains psychologues déjà sensibilisés par les approches de Piaget, de Vygotsky ou encore plus récemment de Bruner (1996), ont été également ouverts aux travaux des anthropologues qui ont montré que l'apprentissage est en général fonction de l'activité, du contexte et de la culture dans laquelle il se produit (*situated learning*) (Lave & Wenger 1991) et ont mis le doigt sur le fait que les apprentissages de type

2. Nous n'allons pas entrer ici dans la discussion interminable sur les parentés ou différences entre socialisation et éducation, discussion qui présente pas mal d'analogies d'ailleurs avec celle sur le formel-informel. Durkheim avait déclaré que l'éducation scolaire est une socialisation (1897/1967), d'autres penseurs qu'elle est socialisation à l'école primaire et subjectivation aux degrés supérieurs (Rorty, 1999), d'autres que socialisation et éducation sont distinctes (Cohen, 1971), d'autres encore considèrent l'éducation comme le résultat de la socialisation qui elle serait une action délibérée destinée à produire des comportements acceptables (Segall, Dasen, Berry & Poortinga, 1999). À mon avis la socialisation réfère à un processus interactif large et continu, dont l'éducation fait partie, processus qui se produit également lors des interactions avec les pairs, les médias, les œuvres et objets culturels, le travail, la religion, l'armée, etc., le socialisé y prenant une part active (Malewska-Peyre & Tap, 1991 ; Montandon, 1997).

formel ne sont pas aussi généralisables et utiles qu'il a été prétendu (Lave, 1996), ceux de type informel pouvant être tout aussi efficaces. Ces travaux arguent qu'il est nécessaire de comprendre l'apprentissage comme un processus social et qu'il est indispensable de regarder de près le contexte culturel (Rogoff, 2003). Les anthropologues culturels de leur côté ont depuis longtemps contribué à montrer que les formes que prend l'éducation sont fonction des structures des différents groupes sociaux, l'éducation étant une adaptation aux impératifs de l'environnement socioculturel et plus particulièrement à la structure des relations sociales (Cohen, 1971).

Différentes revues de littérature montrent comment le point de vue anthropologique (Hymes, 1964 ; Heath, 1983 par exemple) a enrichi les travaux sur les apprentissages, qu'il s'agisse de l'oral, de l'écrit, ou des mathématiques (Hull and Schultz, 2001). Le texte de Dasen, Gajardo et Ngeng dans ce volume présente certains de ces travaux et celui de Poizat discute des formes de l'éducation sur un plan comparé. Il convient de souligner ici la conjonction de développements théoriques, sociologiques, anthropologiques et psychologiques, qui a mis en valeur les processus de l'éducation informelle ou non formelle, du côté des éduqués aussi bien que des éducateurs.

La conjonction de développements théoriques en sociologie, anthropologie et psychologie a contribué, c'est notre hypothèse, à la valorisation des formes d'éducation autres que scolaires.

FORMES SOCIALES ET FORMES ÉDUCATIVES : LIENS REVISITÉS ET ENJEUX SOCIAUX

Les cadres théoriques des premiers théoriciens des sciences humaines et sociales apportent un éclairage sur le rapport entre formes éducatives et formes de société. Mais sont-ils toujours actuels ? La forme scolaire avec ses relations impersonnelles, considérée comme la meilleure solution pour une éducation de masse, est-elle toujours pertinente ? Les changements sociaux, qui ont eu lieu depuis, invitent-ils à revisiter les analyses théoriques des formes sociales et en conséquence les formes éducatives ? Quels développements faut-il retenir aujourd'hui qui compléteraient l'analyse de la cohésion sociale de Durkheim ou de l'organisation bureaucratique de Weber ? Nous avons vu que si pour certains penseurs l'idéaltype de l'organisation bureaucratique, née avec l'industrialisation des sociétés modernes pouvait servir la justice sociale des systèmes scolaires, pour d'autres elle ne faisait que contribuer à la reproduction des inégalités³. Les transformations

3. Il est intéressant de noter que le formalisme bureaucratique est aujourd'hui prôné par ceux qui attribuent l'échec du système scolaire aux réformes pédagogiques en évoquant des

sociales de notre ère, vers quelles formes d'éducation conduisent-elles ? Quels en sont les enjeux ? Cette question est ici posée au sujet des pays du Nord, mais elle devrait bien entendu être posée concernant les pays majoritaires⁴ également.

Formes sociales et formes d'éducation : de quelques transformations récentes

Depuis les années soixante du siècle dernier les transformations des rapports sociaux qui touchent les familles, les écoles, le monde du travail ainsi que d'autres institutions sont mises en relation avec des changements sociaux plus globaux. Les changements, parfois qualifiés de mutations, dans le champ de l'économie, de la technologie, de la démographie et de la culture sont évoqués. Les phénomènes de globalisation, de communication instantanée et généralisée, de dissolution normative et institutionnelle, ont été évoqués pour décrire les nouveaux problèmes des sociétés actuelles. Il y a une pléthore de travaux sur le développement d'individus et de sociétés qualifiés de postmodernes, hypermodernes, surmodernes, etc, revisitant les théorisations plus anciennes d'anomie, de désécularisation et de désenchantement du monde. Du point de vue socioculturel, Lyotard a analysé le déclin des « grands récits » (1979), Beck la « société du risque » (2001), Giddens l'essor de la « réflexivité » (1991), Bauman la « modernité liquide » (2000), Augé la « désymbolisation » de la société (1992), Dubet le « déclin de l'institution » (2002). Parallèlement, du côté de l'individu, après la suite des travaux de Sennett (1998) et de Lasch (1979) qui ont décrit sa fragilisation, Ehrenberg a analysé « la fatigue d'être soi » (1998), Rose l'invention des soi (« *inventing ourselves* ») (1996), Kaufman « l'invention de soi » (2004). Plus rarement, mais de manière intéressante, le rôle des sciences sociales a aussi été retenu pour comprendre les changements des sociétés et des individus modernes. Rose a montré comment la psychologie a contribué à l'invention des soi, en rendant visibles les conduites et les relations, en inventant de nouvelles formes d'expertise, en transformant l'exercice de l'autorité⁵. Tous ces penseurs ont insisté sur la redéfinition de l'individu dans la société et sur la place de la négociation et de la participation.

analyses qui ont justement servi au développement de ces réformes. Certains politiciens situés à droite défendent paradoxalement la forme scolaire (les notes, les disciplines bien délimitées, etc.) au nom des élèves qui n'auraient pas le capital scolaire et social pour bénéficier des réformes.

4. Ici le terme majoritaire se réfère aux pays dits parfois du tiers monde qui représentent un nombre d'habitants bien supérieur à celui des pays dits occidentaux, qui sont en fait minoritaires (Kagiticibaci, 1996).

5. Freitag a dénoncé « la trahison des sciences sociales », qui se sont mises « à la place de la société et à la place de l'histoire » (1995, p. 9) et a cherché à montrer par quel mécanisme elles ont conduit à une « confusion du pouvoir et du savoir dans le savoir-faire » plus particulièrement en unifiant théorie et pratique (p. 11).

L'analyse des transformations sociales a été transposée à l'éducation, familiale et scolaire. Le déclin du modèle autoritaire et des rapports de pouvoir en Occident est souvent évoqué pour expliquer les problèmes d'éducation dans les familles. Plusieurs travaux certes constatent un glissement dans les relations d'autorité des parents et des enseignants envers les enfants : d'un modèle reposant sur l'imposition et le contrôle vers un modèle basé sur la participation et la négociation (Kellerhals & Montandon, 1991 ; Montandon, 2000). Ces travaux montrent en même temps que différents modèles d'éducation familiale coexistent dans la même société.

L'impact des changements sociaux a également été examiné dans le cadre de la forme scolaire. Derouet, par exemple, a distingué différents modèles d'école en s'inspirant des travaux de Boltanski et Thévenot (1991), qui ont analysé les principes supérieurs et les logiques d'action qui régissent différentes formes de « cités ». Parmi ces modèles, qui coexistent dans nos sociétés, Derouet décrit celui qu'il nomme d'« intérêt général », qui valorise l'impartialité, la neutralité et la connaissance abstraite, éléments typiques de la « forme scolaire », ainsi que le modèle « communautaire », qui fait appel aux liens entre les individus, aux liens de personne à personne, à la confiance, à la concertation, à la chaleur communautaire et aux racines locales des individus, éléments apparentés à l'éducation dite informelle ou non formelle.

Familles et écoles aujourd'hui naviguent entre différents modèles ou formes éducatives. Mais à partir de ce constat, les conclusions, souvent teintées de normativité, diffèrent. Pour certains, les nouveaux modèles ont des conséquences néfastes pour les jeunes que l'on assimile à des adultes et qui, non contrôlés, deviennent des victimes ou des déviants. Il en va de même pour la société où l'individualisme, encouragé par cette éducation, met en danger la civilisation démocratique (Roussel, 2001). Pour d'autres, pour qui l'éducation est une préparation pour le monde à venir, le modèle éducatif basé sur la négociation correspond aux sociétés actuelles et ce sont « les progrès de la démocratie qui rendent nécessaires les changements afin que les individus soient plus *démocratiques* » (de Singly, 2002 ; voir aussi Renaut, 2003). Les adultes que les enfants doivent devenir ne sont pas les mêmes que ceux du siècle passé. Il apparaît logique que les modes d'éducation changent lorsque les formes sociales ainsi que les places et rôles des individus changent⁶. Dubet développe un point de vue analogue concernant l'école (2002). Selon lui, les mutations sociales qui

6. À noter que l'expérience collective des jeunes aujourd'hui est marquée par une forte ambivalence. Certes, ils vivent dans des sociétés qui permettent plus qu'anciennement la libre discussion et s'ils paraissent moins soumis et plus critiques c'est qu'ils sont en accord avec l'évolution actuelle de la société. Mais en même temps ils font partie du groupe des enfants : ils vivent le rapport de pouvoir asymétrique consubstantiel à l'enfance : ils sont à tout point de vue, politique, économique, les plus faibles face aux adultes.

procèdent de la modernité elle-même ont miné le programme institutionnel de l'école. La modernité demande à l'institution scolaire non seulement de promouvoir chaque être singulier en sujet, mais aussi de se confronter à un sujet qui est déjà là, enseignant ou enfant, ou encore parent. Dubet observe que le déclin de l'institution scolaire est irréversible et arrive à la conclusion qu'il faut essayer d'en maîtriser les effets « en inventant des figures institutionnelles plus démocratiques, plus diversifiées et plus humaines ». Il inclut de manière intéressante dans son analyse l'un des éléments clés des approches théoriques de la modernité, « tardive » selon lui : la place de l'individu.

Quelles que soient les conclusions des uns et des autres, il s'avère que les changements évoqués plus haut dans les formes que prend l'éducation, dans les familles aussi bien que dans les écoles, sont caractérisés par une *solidarité flexible*, qui a succédé à la solidarité mécanique et à la solidarité organique décrites par Durkheim. Si la solidarité mécanique était basée sur les statuts, la tradition, la religion, l'obéissance, le regard vers le passé, si la solidarité organique reposait sur la raison, les institutions, la connaissance, la responsabilité, le regard tourné vers l'avenir, une nouvelle solidarité se manifeste aujourd'hui, flexible, fluide, qui se réfère davantage à des relations choisies, personnalisées, participatives, contractuelles, à l'authenticité, le regard porté sur le présent, sur ce qui est valorisé aujourd'hui.⁷

Mais, quand bien même les sociétés occidentales actuelles tendent vers des rapports de pouvoir plus démocratiques, vers une reconnaissance toujours plus grande de l'individu, vers des relations négociées plus que statutaires, qui exercent d'ailleurs de nouvelles contraintes sur les individus, il importe de noter que tous ces changements n'affectent pas de la même manière tous les groupes sociaux et à plus forte raison toutes les sociétés. Dès lors, on peut se poser la question de savoir si les distinctions formel-informel-non formel, telles quelles, employées de manière générale, sont assez nuancées pour capter la complexité des formes de l'éducation et s'il ne faudrait pas, inventer de nouvelles figures. De plus, ces questions posées pour les pays du Nord, doivent sans doute être posées concernant les pays majoritaires⁸ également (voir les textes de Dasen et Poizat dans ce volume). Quand bien même les sociétés occidentales actuelles tendent vers des rapports de pouvoir plus démocratiques, vers une reconnaissance toujours plus grande de l'individu, vers des relations négociées plus que statu-

7. Ces raccourcis ne se réfèrent certes pas à l'ensemble des membres d'une société et la différenciation sociale existe toujours, mais les nouvelles références sont présentes dans les groupes dont les capitaux permettent d'exercer une influence non négligeable sur la société.

8. Ici le terme majoritaire se réfère aux pays dits parfois du tiers monde qui représentent un nombre d'habitants bien supérieur à celui des pays dits occidentaux, qui sont en fait minoritaires (Kagitibaci, 1996).

taires, qui exercent d'ailleurs de nouvelles contraintes sur les individus, tous ces changements n'affectent pas de la même manière tous les groupes sociaux et à plus forte raison toutes les sociétés.

Formes d'éducation et enjeux sociaux

Les lignes qui précèdent ont tenté de montrer que les transformations sociales conduisent vers une diversification des formes de l'éducation. La « forme scolaire » s'est certes imposée dans le paysage éducatif, mais les figures informelles séduisent et ne sont pas toujours considérées comme appauvrissantes ou dangereuses. Des « jeux mimétiques » entre ces formes ont lieu comme le montre le texte de Michel Fabre dans ce volume. D'autres chercheurs tendent aussi à penser qu'il est important de travailler sur les deux figures, scolaires et extrascolaires, et sur leurs articulations, qu'elles soient harmonieuses ou conflictuelles (Cole, 1996).

Ces transformations des formes ou figures de l'éducation, représentent sans doute des enjeux politiques et économiques. Mais dans quelle mesure les choix publics sont-ils informés par les changements de société ? Le paradigme de la flexibilité, à savoir de la discussion et de la participation dans le cadre de relations démocratiques, qui exprime les changements sociaux, inspire-t-il les débats actuels sur les politiques éducatives ? La réponse n'est pas évidente. Sur les questions d'articulation ou de dosage des formes il n'y a pas de consensus. Comme si une autre logique, ancree chez certains acteurs politiques, entravait un examen lucide des formes de l'éducation, comme si des présupposés de l'ordre des valeurs entraient en conflit avec la flexibilité consubstantielle à la dernière modernité des pays du Nord. Les débats sur les réformes scolaires qui proposent d'introduire des aspects « informels » sont souvent marqués par cette situation.

Richard Rorty (1999) pourrait apporter un éclairage intéressant à ce sujet. Comme d'autres penseurs, il a repéré deux conceptions très anciennes de l'éducation. La première prétend que l'éducation doit conduire vers la vérité ; ainsi la liberté suivra. Pour accéder à la liberté il faut avoir les bases nécessaires, construites sur l'apprentissage de la vérité. Cette approche, souvent défendue à la droite de l'échiquier politique, est associée à l'idée que l'éducation formelle permet ce passage de la vérité vers la liberté. La seconde conception soutient que la liberté doit être recherchée avant de prétendre à la vérité. Si l'individu intériorise docilement ce qui lui est enseigné, la vérité apprise est préconçue, biaisée ; il faudrait casser le moule pour l'atteindre. Cette manière de voir les choses, souvent adoptée par la gauche, serait plus favorable à une éducation de type informel. Rorty lui-même opte pour une troisième voie, celle de Dewey, qui a enseigné que « la vérité est ce qui résulte d'une rencontre libre et ouverte d'opinions », sans se demander si ce résultat est « en accord avec quelque chose

au-delà de cette rencontre », qu'il s'agisse de « valeurs éternelles » ou de la recherche d'une « moindre aliénation ». Selon Rorty, la recherche de la vérité est remplacée par la recherche d'un accord libre avec les autres – en étant « full participating members of a free community of inquiry ».

L'analyse de Rorty est intéressante à deux égards. D'une part, elle rejoint les théories actuelles sur la place de l'individu sujet, qui ne se laisse pas conditionner, qui trouve la liberté et la vérité à travers autrui et, dans le cas de l'éducation plus particulièrement, à travers une relation personnalisée entre l'enseignant et l'enseigné offrant à ce dernier l'opportunité de grandir et de se dépasser⁹. D'autre part, elle aide à comprendre le rapport entre les formes de l'éducation et les représentations politiques et philosophiques de l'éducation qui les sous-tendent, surtout lorsqu'elles semblent peu correspondre aux mutations sociales de la modernité.

LES DISTINCTIONS FORMEL-NON-FORMEL-INFORMEL SONT-ELLES ENCORE UTILES ?

Parmi les différentes formes d'éducation, la forme scolaire revêt aujourd'hui un caractère hégémonique : elle est devenue la Forme. Même lorsque les chercheurs précisent qu'en utilisant le terme éducation informelle ils ne suggèrent pas une absence de forme ou encore que informel ne signifie pas informe, les mots mêmes d'informel ou non-formel font penser à des formes peut-être, mais incomplètes, mineures, pour ne pas dire au rabais. Dans le langage de tous les jours et même dans les travaux scientifiques, on ne reconnaît pas non plus l'analyse subtile que propose Michel Fabre dans ce volume, qui montre que forme et substance s'appellent et se complètent dans l'éducation, que chacune a besoin de l'autre.

Par ailleurs, de nombreux spécialistes du domaine soulignent que dans la pratique de la recherche et dans la pratique tout court, les notions formel-informel se recourent, ce qui leur fait perdre de leur pertinence et que les typologies qui sont utilisées ne sont pas satisfaisantes, les critères retenus ne suscitant pas un consensus et leur polarisation n'étant pas jugée satisfaisante (McGivney, 1999 ; Colley, Hodkinson & Malcolm, 2002). Celles qui ont été à l'origine d'une des typologies les plus utilisées (Greenfield & Lave, 1979), ont été les premières à la mettre en question. Y a-t-il une raison suffisante pour garder ces notions ? Qu'apportent-elles de significatif aujourd'hui ?

9. L'analyse de Rorty est très marquée par le contexte nord-américain et je ne suivrai pas ses conclusions concernant les systèmes d'enseignement, proposant une éducation de type davantage formel à l'école obligatoire et de type davantage informel au post-obligatoire, notamment à l'université. Retenons l'idée que le dosage des formes éducatives peut être variable selon les différents moments de l'éducation des individus.

Du côté de l'école le concept « forme scolaire » est pertinent pour isoler à grands traits les caractéristiques principales de cette institution. Nous avons vu cependant que les transformations sociales ont introduit dans l'école des éléments qui ne sont pas pris en compte dans la définition de la « forme scolaire », qui ne tient pas compte ni des tensions actuelles provoquées par ces transformations, ni des nouveaux éléments introduits pour les résoudre (voir Maulini et Perrenoud dans ce volume). Par facilité ces éléments sont appelés informels. Ils sont peut-être moins formalisés, mais sont-ils informels ou non formels ? Le travail de groupe, l'autoévaluation, la pédagogie du projet, est-ce informel ? Ne pourrait-on pas trouver d'autres concepts plus adéquats ?

Il importe maintenant de regarder au delà du cadre scolaire, en mettant entre parenthèses les étiquettes informel ou non formel.

Les recherches sur l'éducation autre que scolaire : une nébuleuse difficile à circonscrire

Dans le champ de l'éducation autre que scolaire on peut relever, sans prétendre à l'exhaustivité, l'éducation familiale, l'éducation collective de la petite enfance, l'éducation sportive, l'éducation dans le cadre des loisirs, l'éducation religieuse, l'éducation des enfants dans le voisinage, la rue, en compagnie des camarades, l'éducation des adultes (dans toutes ses variantes et ramifications), l'éducation au travers des médias et les diverses technologies de l'information et de la communication (TIC), l'éducation comparée, voire l'éducation interculturelle.

Au-delà de cette diversité des champs et des disciplines qui les étudient, se posent d'autres problèmes encore. Les travaux qui se réfèrent explicitement aux notions d'informel ou de non-formel ne couvrent de loin pas tout le champ de l'éducation extrascolaire. Piaget aurait-il utilisé cette notion ? Une recherche par mots-clé laisserait de côté l'essentiel. De surcroît, la manière dont sont utilisées ces notions varie. Certains de ces champs de l'éducation ne souscrivent pas à la terminologie formel-informel-non-formel. D'autres le font non pas pour des impératifs théoriques mais pour se situer face à l'hégémonie de l'éducation scolaire ; par exemple, lorsqu'il s'agit de montrer qu'un champ a été négligé par les chercheurs ou se considère préterité par les organismes qui financent la recherche. D'autres le font par facilité, habitude ou convention, n'estimant pas qu'il soit nécessaire de redéfinir l'objet de leurs travaux : ces termes existent, pourquoi ne pas les utiliser. D'autres le font par conviction, le plus souvent en adoptant une posture politique.

Ces problèmes soulevés, peut-on dire que les notions informel ou non-formel sont pertinentes dans ces champs. Ce n'est pas le cas dans les études

de l'éducation familiale. Les travaux montrent que les formes y sont bien présentes. Les recherches relèvent les différents styles et types d'éducation, qui ne sont autre chose que des signes de la présence de différentes formes. Comme dans le cadre de l'école, la formalisation peut être plus ou moins marquée, mais les formes sont là, imbriquant objectifs, moyens, et contenus (Montandon & Sapru, 2000 ; Gayet, 2004). Les notions formel et non-formel sont parfois utilisées, mais pas dans une acception théorique décisive et généralisée. Moins d'autorité par exemple dans le cadre de la famille, ne signifie pas absence d'autorité.

Examinons un autre champ : les recherches concernant les apprentissages et l'enseignement au travers des TIC (groupes de discussion sur Internet, e-learning, jeux vidéo, etc.), qui réunissent de plus en plus de chercheurs (Kaleidoscope, 2004). Ici des chercheurs se réfèrent explicitement aux processus éducatifs qualifiés d'informels (Brogère, 2002 ; Sefton-Green, 2004). D'un point de vue théorique ils se rattachent aux théories constructivistes, aux concepts de « *experiential learning* », de « *situated learning* », mais cette prise en compte de l'activité et du contexte culturel dans lequel se produit l'éducation, ne justifie pas l'appellation informelle. N'y a-t-il pas plutôt ici l'idée de s'opposer à l'éducation scolaire pour mieux faire reconnaître un domaine qui mériterait d'être mieux reconnu ? Comme faisait Durkheim, qui insistait sur les faits sociaux, pour faire reconnaître la sociologie dans un champ académique où prédominait la psychologie.

Encore un exemple pris dans le champ des TIC. Certaines recherches étudient aujourd'hui le « *digital divide* », le fait que tous les jeunes par exemple n'utilisent pas de la même manière les TIC (Sefton-Green, 2004). Dans l'analyse de ce phénomène moderne, est-ce la notion d'éducation informelle qui est déterminante ? Bernstein avait étudié le problème de l'inégalité dans le cadre scolaire. Il avait mis le doigt sur le fait que certaines pédagogies ne conviennent pas de la même manière à tous les publics (1975). D'autres chercheurs ont montré depuis que tous les apprenants ne sont pas à l'aise avec des méthodes et des évaluations qui s'éloignent de celles de leur environnement familial, social ou culturel, ceux des milieux populaires se trouvant bien souvent défavorisés (Plaisance, 1986 ; Lahire, 1993 ; Isambert-Jamati, 1990 ; Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Il serait donc important de creuser cette problématique également au sujet des processus éducatifs qui se produisent en dehors de l'école. Mais l'étiquette informel n'est ni nécessaire, ni suffisante.

On pourrait faire le même exercice concernant la pertinence théorique des notions informel et non-formel dans les autres champs de l'éducation extrascolaire mentionnés plus haut. La place manque et il serait de toute façon préférable que les spécialistes dans chacun de ces champs s'y attèlent.

VERS L'ABANDON DES NOTIONS « ÉDUCATION INFORMELLE » ET « NON FORMELLE »

Si l'intérêt à approfondir toutes les formes de l'éducation est évident, le maintien des notions d'éducation « formelle », « informelle » et « non formelle » l'est beaucoup moins. Quelle que soit la filiation théorique de ces notions, qui nous informent sur les représentations sociales de l'éducation, elles sont bien souvent utilisées aujourd'hui par convention ou idéologie plutôt que par conviction théorique ou utilité empirique.

Y aurait-il d'autres manières de catégoriser et conceptualiser les formes de l'éducation, qui laissent de côté les étiquettes « formelle », « informelle » et « non formelle », qui se libèrent des conceptualisations dont l'étalon est la forme scolaire ? Nous soumettons ici deux types d'approches. La première, essentiellement descriptive, propose de retenir des profils. En partant d'une série de dimensions (voir aussi Colley, Hodkinson & Malcolm, 2002) caractérisant les phénomènes éducatifs, chaque dimension de ce spectre se situant sur un continuum, il est possible de faire ressortir des profils distincts pour les différentes situations d'éducation : éducation familiale, éducation de l'école primaire, éducation médiatisée par les nouvelles technologies, formation dans le cadre des loisirs, du travail et des groupes politiques, autoéducation, etc.

La figure 1 présente cette manière de procéder pour analyser les manifestations d'éducation. La liste de dimensions proposée n'est pas exhaustive et son contenu va dépendre du cadre disciplinaire (ou interdisciplinaire) dans lequel elle pourrait être utilisée : psychologie, pédagogie, sociologie, anthropologie, etc. Certaines dimensions peuvent être regroupées dans des ensembles davantage cohérents. On peut par exemple retenir des ensembles qui se réfèrent à 1) des objectifs, 2) des moyens (méthodes, processus mis en œuvre par les éducateurs et les éduqués), 3) des contenus, et 4) des contextes. La liste qui précède a été, arbitrairement certes, subdivisée selon ces quatre sous-ensembles. Les dimensions retenues proviennent en partie d'éléments de typologies anciennes (Weber, Parsons, Bernstein) et en partie de typologies plus récentes, appliquées à l'éducation formelle et informelle (Sefton-Green, 2004). À noter qu'il est possible pour décrire un contexte éducatif concret de se référer à des valeurs intermédiaires des axes de chacune des dimensions et non seulement aux pôles du *continuum*. La situation éducative que l'on désire décrire peut donc combiner des éléments qui ont un caractère étiqueté de « formel » aussi bien qu'« informel ». Il serait par ailleurs intéressant de définir plus précisément ces dimensions dans le cadre d'un groupe interdisciplinaire.

Pour définir l'éducation primaire d'une région ou d'une époque, par exemple, il est possible de tenir compte des dimensions pertinentes de la liste et on indique pour chaque dimension la position qui convient. On

Figure 1 : Liste de dimensions éducatives et types de profils éducatifs

C=contexte ; S=contenu ; M=moyens ; O=objectifs

C	Cadre institutionnel	←	Cadre non institutionnel
C	Contexte spécifique		Contexte diffus
C	Temporalité déterminée		Temporalité indéterminée
C	Participation volontaire		Participation non volontaire
C	Contexte collectif		Contexte individuel
C	Participation passive		Participation active
C	Présence d'encadrement		Absence d'encadrement
C	Présence de professionnel(s)		Absence de professionnel(s)
S	Programme standardisé		Programme ouvert
S	Savoirs « normatifs »		Savoirs « neutres »
S	Savoirs disciplinaires		Savoirs intégrés
S	Savoirs généraux		Savoirs spécifiques
S	Savoirs oraux		Savoirs écrits
S	Savoirs « élémentaires »		Savoirs « abrégés »
M	Initiative des éducateurs		Initiative des éduqués
M	Apprentissage mécanique		Apprentissage motivé
M	Apprentissage individuel		Apprentissage en collaboration
M	Relations impersonnelles		Relations personnalisées
M	Relations hiérarchiques		Relations égalitaires
M	Pédagogie explicite		Pédagogie latente
M	Contrôle externe		Contrôle interne
M	Evaluation certificative		Evaluation formative
O	Valorisation des savoirs		Valorisation de l'expérience
O	Valorisation du faire		Valorisation de l'être
O	Valorisation de la tradition		Valorisation du changement
O	Valorisation de l'abstraction		Valorisation de la pratique
O	Valorisation de l'esprit critique		Valorisation de l'adaptation
O	Valorisation du religieux		Valorisation du « laïque »

peut procéder de la même manière pour l'éducation familiale, l'autodidaxie, l'éducation des adultes, ainsi de suite. De cette façon, il est possible d'établir des profils distincts non seulement suivant les différentes situations éducatives (éducation familiale, scolaire, au travail, pendant loisirs, formation continue, etc.), mais également suivant les différences concernant la même situation éducative (dans le cadre de l'école les différences entre le primaire, le secondaire ; dans le cadre de la famille, les différences entre types de familles). De même cela permet de distinguer une situation éducative du même ordre à travers le temps ou l'espace (l'école primaire ou l'éducation religieuse suivant la période historique ou suivant les cultures ou pays) en tenant compte de l'évolution des conditions économiques et socioculturelles. Il peut être particulièrement intéressant par ailleurs d'examiner comment des sous-ensembles de dimensions caractérisées par un aspect plutôt formel ou plutôt informel interagissent ou se combinent. En effet, les profils ne servent pas à déterminer si les situations éducatives sont formelles ou informelles. En cela, ils sont plus en harmonie avec certains travaux récents qui préconisent une approche des apprentissages qui tienne compte des articulations entre différentes situations éducatives (Hull & Schultz, 2001).

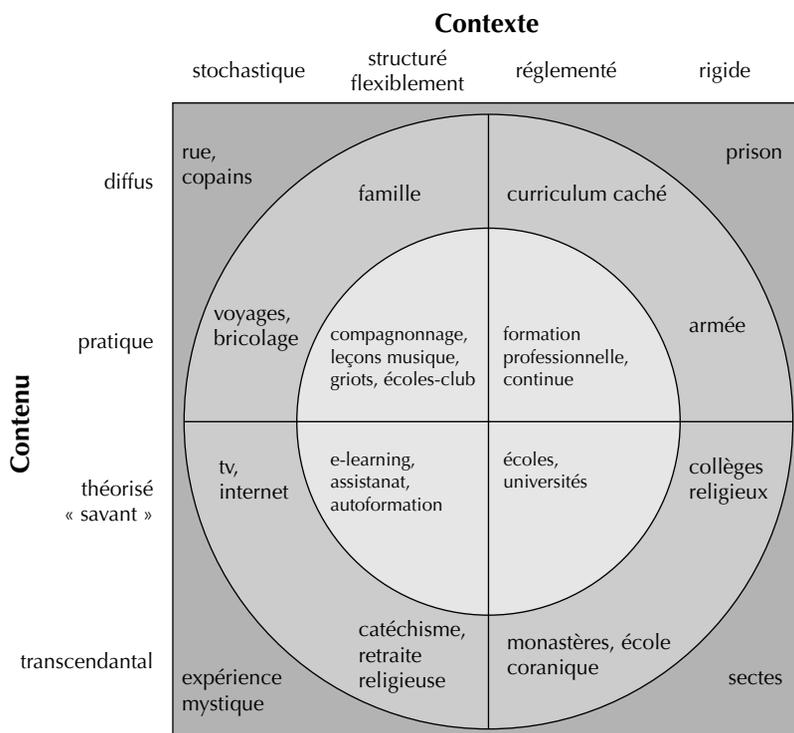
La figure 1 représente en exemple l'éducation familiale. Inutile de préciser que suivant les types de familles, les profils peuvent varier dans la même société et, à plus forte raison, dans des sociétés différentes. Cette manière flexible de conceptualiser les formes de l'éducation ne peut remplacer un cadre théorique dans une recherche ; elle suggère des dimensions à repérer sur un *continuum* ou à évaluer, dans le cadre d'une recherche comparative par exemple ; elle peut aussi servir à l'établissement d'agrégats empiriques, qui pourraient informer de nouvelles typologies.

La deuxième approche est typologique. Elle met en relation deux axes constitutifs des formes d'éducation – celui des contextes et celui des contenus – selon une structure de type *circumplex*. Elle constitue une extension de la typologie proposée dans le chapitre introductif de cet ouvrage qui présente les dimensions d'une double formalisation (Maulini et Montandon). La figure 2 illustre cette tentative d'extension, qui qualifie davantage les axes et ouvre l'espace à une variété de formes.

L'axe horizontal se réfère aux contextes de l'éducation, à la régulation, aux dispositifs, aux méthodes ou en d'autres termes au processus d'éducation : du contexte « stochastique » où le hasard prévaut, au contexte « rigide » où la réglementation est poussée à l'extrême. L'axe horizontal réfère aux savoirs, transmis et appris, en d'autres termes aux produits éducatifs : du moins abstrait au plus abstrait, voire éthéré. Seize formes d'éducation résultent de la combinaison des quatre dimensions de chaque axe.

Les deux tentatives de conceptualiser les formes de l'éducation présentées ci-dessus sont certes à discuter et à revoir. Se référer à des figures, des

Figure 2 : Typologie d'une double formalisation des formes d'éducation



profils, des configurations particulières de l'éducation ou encore à des recoupements de dimensions particulières de l'espace éducatif peut cependant permettre d'éviter les écueils d'une vision des formes de l'éducation qui est trop centrée sur la forme scolaire et les savoirs scripturaux et qui sous-tend les notions privatives de l'informel et du non-formel. Sans doute, ces notions résonnent dans l'imaginaire occidental comme le montre si bien Michel Fabre dans le précédent chapitre. Mais avant de pouvoir mieux connaître les imaginaires qui correspondent à d'autres sociétés et cultures, il serait me semble-t-il préférable de bien repérer et comparer la variété des formes afin de mieux identifier les critères de variation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Augé, M. (1992). *Non-lieux : introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. London : Polity Press.

- Beck, U. (2001). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Aubier.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1977). Class and pedagogies : visible and invisible. In J. Karabel, A.H. Halsey (Eds). *Class and pedagogies*. (pp. 515 ;534). Paris : OCDE.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *La justification. Les économies de grandeur*. Paris : Gallimard.
- Berthelot, J.-M. (Éd.) (1984). *Pour un bilan de la sociologie de l'éducation*. Toulouse : Centre de recherches sociologiques de l'Université de Toulouse-Le Mirail, Cahier n° 2.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit.
- Brougère, G. (Éd.). (2002). Jeux, loisirs et éducation informelle. *Éducation et Sociétés, 10*, 5-57.
- Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J-Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- Cohen, Y.A. (1971). The shaping of men's minds : adaptations to imperatives of culture. In M. L. Wax, S. Diamond, F.O. Gearing (Eds), *Anthropological perspectives on education* (pp. 19-50). New York : Basic Books.
- Colley, H., Hodkinson, P., Malcolm, J. (2002). Non-formal learning : mapping the conceptual terrain. Accès : www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm.
- Coombs, P. (1968). *The World Education Crisis*. New York : Oxford University Press.
- Coombs, P., with Prosser, C. and Ahmed. M. (1973). *New paths to learning for rural children and youth*. New York : International Council for Educational Development.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice*. Paris : Métailié.
- Douglas, J.D. (Ed.) (1970), *Introduction to sociology. Situations and structures*. New York : The Free Press.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Durkheim, E. (1897/1967). *De la division du travail social*. Paris : PUF.
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi*. Paris : Odile Jacob.
- Faure, E. (Éd.). (1972). *Apprendre à être*. Paris : UNESCO.
- Freitag, M. (1995). *Le naufrage de l'université*. Paris : Éditions La Découverte.
- Gayet, D. (2004). *Les pratiques éducatives des familles*. Paris : PUF.
- Giddens, A. (1991). *The consequences of modernity*. Stanford : Stanford University Press.
- Greenfield, P. & Lave, J. (1979). Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire. *Recherche, Pédagogie et Culture, 8*, (44), 16-35.

- Heath, S.B. (1983). *Ways with words*. New York : Cambridge University Press.
- Hull, G. & Schulz, K. (2001). Literacy and learning out of school : a review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71, 4, 575-612.
- Hymes, D. (1964). Introduction : Towards ethnographies of communication. In J. J. Gumperz & D. Hymes (Eds). *The ethnography of communication* (pp. 1-34). Washington, DC : American Anthropology Association.
- Illich, I. (1973). *Deschooling society*. London : Penguin.
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires*. Paris : Éditions Universitaires.
- Kagitçibasi, C. (1996). *Family and human development across cultures : A view from the other side*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum.
- Kaleidoscope (2004). Project supported by the Sixth European Union Framework Programme for Research and Technological Development. Technology-enhanced Learning. Accès : [http : //www.noekaleidoscope.org](http://www.noekaleidoscope.org)
- Kaufman, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : A. Colin.
- Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Lasch, C. (1979). *The culture of narcissism*. New York : Norton.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice : Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Lave, J. (1996). Teaching, as learning, in practice. *Culture and Society*, 3, (3), 149-164.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris : Éditions de Minuit.
- McGivney, V. (1990). *Informal learning in the community : a trigger for change and development*. Leicester : National Institute of adult continuing education.
- Malewska-Peyre, H. & Tap, P. (1991). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris : PUF.
- Montandon, C. (1988/août-septembre). De quelques étapes dans l'exploration du concept de socialisation et de sa spécificité en sociologie. Texte présenté au Congrès de l'AISLF, Genève.
- Montandon, C. & Osiek, F. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan.
- Montandon, C. (2000). Les relations parents-enfants du point de vue des enfants. In J.-P. Pourtois & H. Desmet, *Relation familiale et résilience* (pp. 23-62). Paris : L'Harmattan.

- Montandon, C. & Sapru, S. (2000). L'étude de l'éducation dans le cadre familial et l'apport des approches interculturelles : questions et perspectives. In P. Dasen et C. Perregaux (Éds), *Approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 125-145). Bruxelles : De Boeck (Coll. Raisons éducatives)
- Montandon, C. & Longchamp, P. (2003). *L'expérience de l'autonomie chez l'enfant. Une question récurrente dans la socialisation des enfants* (Rapport présenté au FNS). Genève : Université de Genève.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York : The Free Press.
- Redfield, R. (1960). *The little community and Peasant society and culture*. Chicago : Chicago University Press.
- Renaut, A. (2003). *La libération des enfants*. Paris : Bayard-Calmann-Lévy.
- Rogoff, (2003). *The cultural nature of human development*. New York : Oxford University Press.
- Rorty, R. (1999). *Philosophy and social hope*. London : Penguin.
- Rose, N. (1998). *Inventing ourselves. Psychology, power and personhood*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Roussel, L. (2001). *L'enfance oubliée*. Paris : Odile Jacob.
- Sefton-Green, J. (2004). Literature review in informal learning with technology outside school. Accès : www.nestafuturelab.org/research.
- Segall, M.H., Dasen, P.R., Berry, J.W., Poortinga, Y.H. (1990/1999). *Human behaviour in global perspective. An introduction to cross-cultural psychology*. Boston : Allen and Bacon.
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of character. The personal consequences of work in the new capitalism*. New York : Norton.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27 (2), 4-13.
- Simmel, G. (1900/1987). *Philosophie de l'argent*. Paris : PUF.
- Singly, F. de (2002). Le statut de l'enfant dans la famille contemporaine. In F. de Singly (Éd.), *Enfants-adultes. Vers une égalité de statuts ?* (pp. 17-32). Paris : Universalis.
- Tönnies, F. (1922/1977). *Communauté et société. Catégories fondamentales de la sociologie pure*. Paris : PUF.
- Vincent, G. (Éd.). (1988). *Analyse des modes de socialisation. Confrontations et perspectives* (Cahiers de la recherche). Lyon : Groupe de recherche sur la socialisation
- Vincent, G. (Éd.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Weber, M. (1922/1995). *Économie et société*. Paris : Plon (2 vol.)
- Young, M.F.D. (1971). Knowledge and Control. In M.F.D. Young (Ed.), *Knowledge and Control*. London : Collier-Macmillan.

Table des matières

Sommaire	7
Introduction. Les formes de l'éducation : quelles inflexions ?	9
<i>Olivier Maulini & Cléopâtre Montandon</i>	
<i>Université de Genève</i>	
L'éducation pour tous ? La fin et les moyens	11
Formel, non-formel, informel : un classement par défaut	13
Le critère du moment de la formation	14
Le critère du rapport aux pratiques	15
Le critère de la validation des acquis	16
Croiser les critères : quelles inflexions dans le champ de l'éducation ?	17
La forme scolaire : historiciser l'étalon	19
Produit et processus : formes de savoir, formes d'éducation	21
Présentation de l'ouvrage	24
La variété des formes : processus et pratiques en éducation	25
La forme des variations : systèmes et politiques de formation	28
Formes éducatives, formes sociales et sens de la formation	29
Références bibliographiques	31
LA VARIÉTÉ DES FORMES : PROCESSUS ET PRATIQUES EN ÉDUCATION	37
Éducation informelle, ethnomathématiques et processus d'apprentissage	39
<i>Pierre Dasen, Anahy Gajardo & Lysette Ngeng</i>	
<i>Université de Genève</i>	
Introduction	39
Le point de départ : difficultés dans l'enseignement des mathématiques	40
	245

Supériorité asiatique en mathématiques	41
Universalité et relativisme culturel des mathématiques	41
L'histoire multiculturelle des mathématiques académiques	42
Les systèmes numériques	43
Calculs, hasard et probabilités	44
La géométrie : des ethnomathématiques en grande partie « figées »	46
Archéologie et histoire	46
Dessiner dans le sable	46
Discussion : ethnomathématiques figées ou vivantes ?	49
Les ethnomathématiques à l'école ?	
Entre propositions pédagogiques et enjeux politiques	50
Ethnomathématiques, revalorisation culturelle et éducation politique	50
Des mathématiques informelles aux mathématiques scolaires : quels ponts ?	52
Multiculturalité de la population scolaire = mathématiques multiculturelles ?	53
Discussion	55
Références bibliographiques	57
Problèmes scientifiques et pratiques de formation	65
<i>Jean-Pierre Astolfi, Université de Rouen</i>	
Les enjeux de la « forme scolaire » en didactique des sciences	66
Le statut de la transposition didactique	68
La science comme « science humaine »	70
Apprendre à résoudre des problèmes... ou à les poser ?	71
Questions vives et savoirs « chauds »	74
Élémentation ou abréviation ?	77
Références bibliographiques	79
La formation des griots : quelle forme éducative ?	83
<i>Simon Toulou, Université de Genève</i>	
Les griots mandingues	84
L'oralité chez les mandingues	85
La notion de genre et la taxinomie mandingue	86
La formation des griots – problématique	87
Méthodologie	90
Le contexte général des séances et leur contenu	92
Les premières minutes des séances filmées	93
<i>La séance avec les Camara</i>	93
<i>La causerie entre Diabaté</i>	94
<i>La causerie publique avec les Camara</i>	95
La spécificité des séances et la logique interne	96
Coda	99
Références bibliographiques	101

Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire	103
<i>François Audigier, Université de Genève</i>	
Préalables	106
Socialisation et histoire et géographie scolaires	108
Histoire et géographie, deux disciplines pour la socialisation démocratique	108
Histoire, géographie et forme scolaire	109
Changements	112
La modification du contexte actuel et ses conséquences	112
La socialisation n'est plus ce qu'elle était	113
Des nouveautés	115
De nouveaux objets	116
Dans les curriculums	117
Pause : l'histoire et la géographie aux prises avec les imaginaires sociaux, les dispositifs d'enseignement, l'action et la décision	118
Références bibliographiques	120
Modes de sociabilité enfantine dans l'espace public urbain et forme scolaire : une mise en perspective	123
<i>Denise Morin, Université de Genève</i>	
<i>& Héloïse Durler, Université de Lausanne</i>	
Modes de sociabilité enfantine dans un quartier populaire genevois	125
Le quartier et sa population	127
Une espèce de code, jamais écrit...	128
Pluralité des espaces sociaux	136
L'opposition formel/informel	137
Rapports de domination entre espaces sociaux formel et informel	138
Conclusion	140
Références bibliographiques	142
LA FORME DES VARIATIONS : SYSTÈMES ET POLITIQUES DE FORMATION	145
La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions	147
<i>Olivier Maulini & Philippe Perrenoud</i>	
<i>Université de Genève</i>	
La forme scolaire	148
Quelques traits distinctifs de la forme scolaire	151
Fondements rationnels et effets pervers	153
Les tensions propres à la forme scolaire	155
Des réponses qui n'attendent pas les questions	157
Le deuil d'une éducation sur mesure	157

La vie hors de la vie	158
L'excellence appauvrie et émietée	159
Une transposition didactique routinisée	159
Le maître comme contremaître	160
Le pouvoir et la résistance	161
Des savoirs ni théoriques ni pratiques	162
Les contradictions de la forme scolaire au principe de l'innovation ?	163
Références bibliographiques	166
Apprentissages informels pour la formation des adultes : quelle valeur et quelle mesure ?	169
<i>Edmée Ollagnier, Université de Genève</i>	
Les évolutions des modalités d'apprentissage en formation des adultes	170
Diverses conceptions des apprentissages informels et de leur formalisation	172
De la formalisation des apprentissages informels à la validation des acquis	175
La mesure des apprentissages expérientiels :	
cohabitation de trois modèles	177
La mesure par la négociation sociale du parcours biographique	178
La mesure par l'analyse du travail	179
La mesure par la preuve	180
Deux systèmes de validation des acquis pour des formateurs d'adultes	181
La validation des acquis pour un diplôme professionnel	181
La validation des acquis à l'Université	183
Modèles contradictoires cohabitant en pratique	184
En conclusion	185
Références bibliographiques	186
Quel libéralisme assumer dans la diversification des formes d'éducation ?	189
<i>Denis Poizat, Université Lumière Lyon 2</i>	
L'éducation comparée à la rescousse de nouveaux objets	190
Le lobbyiste au secours de la diversification des formes	191
La non-formalité à l'appui d'une théorie de la justice	194
Le libéralisme à l'assaut du non-formel ?	196
Les formes de l'éducation victimes de la confusion des ordres	199
Une catastrophe prévisible et inattendue	200
Références bibliographiques	203

FORMES ÉDUCATIVES, FORMES SOCIALES ET SENS DE LA FORMATION	205
Les jeux mimétiques de la forme et du sens !	207
<i>Michel Fabre, Université de Nantes, CREN</i>	
L'introuvable forme du « non-formel »	208
L'informel comme résidu de la forme scolaire	210
La forme scolaire à la recherche du sens	212
Et le sens cherche sa forme	215
D'autres partages ?	216
Conclusion	220
Références bibliographiques	221
Formes sociales, formes d'éducation et figures théoriques	223
<i>Cléopâtre Montandon, Université de Genève</i>	
Formes sociales et formes d'éducation :	
correspondances conceptuelles	224
Transformations sociales et relations impersonnelles	224
Critique de la forme scolaire d'éducation et nouvelles approches de la socialisation et de l'apprentissage :	
intérêt pour d'autres formes	227
Formes sociales et formes éducatives :	
liens revisités et enjeux sociaux	229
Formes sociales et formes d'éducation :	
de quelques transformations récentes	230
Formes d'éducation et enjeux sociaux	233
Les distinctions formel-non-formel-informel sont-elles encore utiles ?	234
Les recherches sur l'éducation autre que scolaire :	
une nébuleuse difficile à circonscrire	235
Vers l'abandon des notions « éducation informelle » et « non formelle »	237
Références bibliographiques	240
Table des matières	245

Collection *Raisons Éducatives*

Concept éditorial

Raisons Éducatives est une collection de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève publiée en partenariat avec les Éditions De Boeck Université.

Chaque édition traite un thème de façon approfondie, avec des regards multiples permettant la controverse scientifique, en regroupant des travaux effectués aussi bien dans la section que dans d'autres universités.

Raisons Éducatives vise à...

- promouvoir un support scientifique de référence et de langue française, pouvant en principe couvrir l'ensemble des domaines de la recherche en éducation, et adressé en particulier à la communauté des chercheurs et des étudiants en sciences de l'éducation ;
- privilégier les questions vives des théorisations éducatives, en développant une approche restituant la diversité disciplinaire des sciences de l'éducation, ainsi que leur spécificité et leur inscription plus large dans le domaine des sciences humaines et sociales ;
- contribuer à donner forme, au fur et à mesure des publications et selon les cas :
 - à un repérage des objets et concepts émergents,
 - à un approfondissement des apories ou difficultés repérées comme majeures dans le champ,
 - à une ouverture de « chantiers » réflexifs nouveaux ;
- développer les liens scientifiques entre universités sur des thèmes significatifs au plan des questions et des hypothèses de recherche.

Comité de rédaction

Le travail principal du comité de rédaction est de définir le thème retenu pour chaque publication de la collection, de repérer et susciter les contributions souhaitées ainsi que de veiller au respect de l'orientation éditoriale.

François AUDIGIER, Jean-Michel BAUDOUIN (responsable du comité de rédaction), Marcel CRAHAY, Joaquim DOLZ, Francia LEUTENEGGER, Valérie LUSSI, Olivier MAULINI, Cléopâtre MONTANDON, Christiane MORO, Edmée OLLAGNIER, Greta PELGRIMS, René RICKENMAN, Christophe RONVAUX, Madelon SAADA-ROBERT et Sabine VANHULLE.

ADRESSE : RAISONS ÉDUCATIVES

Université de Genève – *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation* – Uni-Pignon, 40 Bd du Pont d'Arve, CH-1211 Genève 4

Courrier électronique : Marianne.Weber@pse.unige.ch

Secrétariat : Marianne WEBER

Comité scientifique

Le comité scientifique regroupe des chercheurs en éducation suisses et étrangers. La composition de ce comité est représentative des champs disciplinaires et des domaines de référence propres aux sciences de l'éducation. Chaque contribution de la série est soumise, pour expertise, à deux lecteurs du comité scientifique.

Cristina ALLEMANN-GHIONDA, Université de Cologne (Allemagne) — Daniel BAIN, Service de recherche en éducation (SRED), Genève (Suisse) – Jean-Marie BARBIER, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris (France) – Jean-Michel BAUDOUIN, Université de Genève (Suisse) – Élisabeth BAUTIER, Université Paris VIII Saint-Denis (France) – Jacky BEILLEROT, Université Paris X Nanterre (France) – Guy BERGER, Université de Paris VIII (France) – Étienne BOURGEOIS, Université catholique de Louvain (Belgique) – Jean-Pierre BOUTINET, Université Catholique de l'Ouest, Angers (France) – Michel BROSSARD, Université Victor Segalen Bordeaux 2 (France) – Pierre CASPARD, Institut national de recherche pédagogique, Paris (France) – Nanine CHARBONNEL, Université de Strasbourg (France) – Bernard CHARLOT, Université Paris VIII Saint-Denis (France) – Anne-Marie CHARTIER, Institut national de recherche pédagogique, Paris (France) – Yves CHEVALLARD, Institut universitaire de formation des maîtres, Aix-Marseille (France) – Marcel CRAHAY, Université de Liège (Belgique) – Lucien CRIBLEZ, Université de Zurich (Suisse) – Isabelle DELCAMBRE, Université Charles de Gaulle, Lille 3 (France) – Joachim DOLZ, Université de Genève (Suisse) – Annick FLUCKIGER, Université de Genève (Suisse) – Janette FRIEDRICH, Université de Genève (Suisse) – José-Luis GARCIA GARRIDO, Université nationale d'éducation à distance, Madrid (Espagne) – Christiane GILLIÉRON, Université de Genève (Suisse) – Jean-Luc GURTNER, Université de Fribourg (Suisse) – Jean HEBRARD, Ministère de l'éducation nationale, Paris (France) – France HENRI, Télé-université, Sherbrooke (Canada) – Geneviève JACQUINOT, Institut national d'agronomie et Université de Paris VIII Saint-Denis (France) – Samuel JOSHUA, Université de Provence, Marseille (France) – Louis LEVY-GARBOUA, Université Paris I (France) – Charles MAGNIN, Université de Genève (Suisse) – Pierre MARC, Université de Neuchâtel (Suisse) – Jean-Pierre MEUNIER, Université catholique de Louvain (Belgique) – Cléopâtre MONTANDON, Université de Genève (Suisse) – Nicole MOSCONI, Université de Paris X Nanterre (France) – Christian ORANGE, IUFM Pays de la Loire (France) – Fernand OUELLET, Université de Sherbrooke (Canada) – Jean-Louis PAOUR, Université de Provence, Marseille (France) – Anne-Nelly PERRET-CLERMOND, Université de Neuchâtel (Suisse) – Jean-François PERRET, Université de Neuchâtel (Suisse) – Marie-Jeanne PERRIN-GLORIAN, Université Paris VII (France) – André PETITAT, Université de Lausanne (Suisse) – Eric PLAISANCE, Université Paris V (France) – Eric PRAIRAT, Université Nancy II (France) – Yves REUTER, Université Charles de Gaulle, Lille 3 (France) – Laurence RIEBEN, Université de Genève (Suisse) – Jean-Yves ROCHEX, Université de Paris VIII (France) – Christophe RONVAUX, Université de Genève (Suisse) – Colette SABATIER, Université Victor Segalen Bordeaux 2 (France) – Maria-Luisa SCHUBAUER LEONI, Université de Genève (Suisse) – Claude SIMARD, Université de Laval (Québec, Canada) – François STOLL, Université de Zürich (Suisse) – Juan-Carlos TEDESCO, IIEP, Buenos Aires (Argentine) – Thérèse THÉVENAZ-CHRISTEN, Université de Genève (Suisse) – Sabine VANHULLE, Université de Liège (Belgique) – Jacques WEISS, Institut de recherches et de documentation pédagogique, Neuchâtel (Suisse) – Nathalie Zaccai-Reyners, Université libre de Bruxelles (Belgique) – – ainsi que l'ensemble des membres de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.