

## **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<sup>e</sup> et le XVIII<sup>e</sup> 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 l'expression et la 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 déprendre 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 : Galimard.
- 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.