

# **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 femmes<sup>1</sup> 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<sup>e</sup> 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**

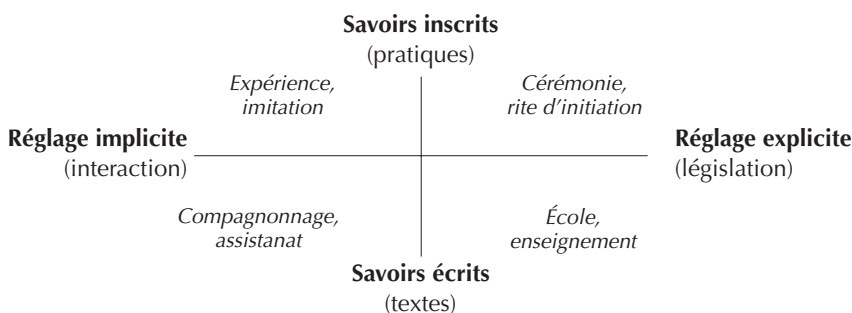
Quoi que l'on pense sur le fond, il y a cette drôle de conjonction : la forme scolaire est le repoussoir politique et l'étalon théorique des pratiques d'éducation. Repoussoir politique : la flexibilité vaudrait mieux que la rigidité, l'adaptation que la normalisation. Étalon théorique : le non-formel 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 classement<sup>2</sup>. 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 recoupement. 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<sup>e</sup> 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](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](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.