MAULINI Olivier & MONTANDON Cléopâtre (dir.). *Les formes de l'éducation : variété et variations*

Bruxelles : De Boeck, 2005. – 256 p. (Raisons éducatives)

Christophe Joigneaux

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/314>

DOI : 10.4000/rfp.314

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2006

Pagination : 164-166

ISBN : 978-2-7342-1047-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Christophe Joigneaux, « MAULINI Olivier & MONTANDON Cléopâtre (dir.). *Les formes de l'éducation : variété et variations* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 22 septembre 2010, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/314> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.314>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

© tous droits réservés

MAULINI Olivier & MONTANDON Cléopâtre (dir.). *Les formes de l'éducation : variété et variations*

Bruxelles : De Boeck, 2005. – 256 p. (Raisons éducatives)

Christophe Joigneaux

RÉFÉRENCE

MAULINI Olivier & MONTANDON Cléopâtre (dir.). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck, 2005. – 256 p. (Raisons éducatives).

- 1 Comme son titre l'indique, ce numéro de la collection « Raisons éducatives » est consacré aux formes de l'éducation. Formes au pluriel dans la mesure où les différentes contributions ici rassemblées ont en commun de prendre pour objet le triptyque éducation formelle – éducation non formelle – éducation informelle, et de ce fait, d'interroger les ventilations convenues de « la variété et des variations des formes de l'éducation » entre ces trois termes. Cela conduit la plupart des auteurs ayant contribué à ce numéro à rediscuter les critères les plus généralement avancés pour soutenir cette partition, voire dans le même mouvement, à remettre en cause sa dimension heuristique pour objectiver différentes formes de l'éducation, tant sur le plan synchronique que diachronique.
- 2 Conséquemment, le plan de ce numéro est composé autour de trois parties aux intitulés suivants : 1. la variété des formes : processus et pratiques en éducation ; 2. la forme des variations : systèmes et politiques de formation ; 3. formes éducatives, formes sociales et sens de la formation.
- 3 Introduisant ce numéro, le premier texte, écrit par Olivier Maulini et Cléopâtre Montandon, annonce les grandes problématiques qui traversent les contributions suivantes. Il rappelle en effet le cadre socio-historique dans lequel s'est construit le triptyque distinguant l'éducation formelle de celles dites non formelle ou informelle

ainsi que les critères le plus souvent invoqués pour le justifier. Parmi ceux-ci, ils discutent plus particulièrement le critère du moment et du lieu de la formation (ainsi par exemple, la formation des jeunes à l'école relèverait exclusivement de l'éducation formelle), celui du rapport aux pratiques (l'éducation non formelle serait caractérisée par la flexibilité d'apprentissages « *diffus, intégrés dans les situations de travail, de production, de communication* », p. 15) ou encore du mode de validation des acquis (plus ou moins homologués). Relevant à chaque fois leur discutable pertinence face à la dimension formelle des différents types d'apprentissages ainsi établis, les auteurs en arrivent à la conclusion que, premièrement, « *il n'y a pas de formation sans forme, deuxièmement que cela n'exclut pas les effets de formalisme [...] par valorisation d'une configuration donnée* », et que de ce fait « *il y a deux erreurs à éviter : mesurer chaque variante à l'aune d'un modèle arbitrairement survalorisé ; décréter que toutes les pratiques se valent* » (p. 18). Ce refus déclaré tout à la fois du légitimisme et du relativisme, pour caractériser les variétés et les variations des formes de l'éducation, va se décliner de différentes façons dans les contributions qui suivent ce texte.

- 4 Ainsi, la première partie débute par un texte de Pierre Dasen, Anahy Gajardo et Lysette Ngeng consacré aux ethnomathématiques. Cette forme de mathématiques souvent qualifiées d'informelles car apprises en dehors du système d'éducation formelle, présente pour les auteurs, qui font une rapide recension de la littérature consacrée à cette thématique, l'intérêt de permettre tout autant de relativiser la conception universaliste des mathématiques occidentales que de faire ressortir les spécificités formelles des ethnomathématiques dans une perspective comparatiste. Il ressort en particulier que le mode pratique d'apprentissage de ces dernières les fait fonctionner comme des routines très liées aux contextes de leur apprentissage et donc peu transférables à des situations nouvelles et peu susceptibles d'élaborations ultérieures. Ce qui serait comparativement moins le cas des apprentissages scolaires des mathématiques, plus « *explicités et appliqués à plusieurs situations* » (p. 53). Comparativement seulement, semble répondre le texte suivant que Jean-Pierre Astolfi consacre à l'éducation scientifique au sein de la forme scolaire. Soulignant la « *réification larvée* » (p. 67) que subissent les énoncés scientifiques au terme de leur transposition didactique, en particulier interne, il dénonce l'actualité du vieux formalisme scolaire (« *les normes contraignantes de la forme scolaire* », p. 69), mal recouvert par de plus récents appareils pédagogiques constructivistes, se manifestant par de soi-disant expériences, prétextes à l'imposition d'un texte préétabli du savoir à enseigner.
- 5 Cette entreprise de déconstruction-reconfiguration de lieux communs aux formes d'éducation se poursuit avec les textes suivants. Dans ce qui pourrait apparaître, à première vue, comme exemplaire de l'éducation informelle, Simon Toulou observe en effet, à travers une grille d'analyse didactique, que la formation des griots au sein de la tradition orale d'un petit village du Mali contient certains des traits formels qu'on considère communément comme étant propres à « notre » éducation formelle.
- 6 Dans une perspective plus socio-historique, la contribution de François Audigier porte sur les secousses traversant la forme scolaire des enseignements d'histoire et de géographie, provoquées par l'émergence sociétale de nouveaux questionnements ou savoirs transversaux aux disciplines constituées (par exemple ceux qui touchent au développement durable), de nouvelles techniques (les technologies de l'information et de la communication), de nouveaux modes de socialisation (logiques d'individualisation

liées à de nouvelles exigences en termes d'autonomie en particulier cognitive, de sens critique, d'usages des savoirs appris en situation...). Cela se traduit par des tensions toujours vives entre des contraintes rémanentes liées à la spécificité intellectuelle et organisationnelle de la forme scolaire et, comparativement, la souplesse des nouveaux dispositifs pédagogiques (travail autonome, pédagogie du projet transdisciplinaire...) qui tentent de répondre à ces évolutions de fond.

- 7 Le dernier texte composant cette première partie, écrit par Denise Morin et Héloïse Durler, travaille quant à lui la dimension informelle des modes de sociabilité enfantine dans l'espace public urbain d'un quartier populaire du canton de Genève. Refusant de considérer *a priori* celui-ci comme un espace séparé de tous les traits formels pouvant composer les autres espaces sociaux (y compris scolaires) au sein desquels il est configuré, les auteurs montrent qu'il peut néanmoins le devenir pour certains enfants s'y réfugiant au cours de processus de rupture scolaire ou familiale.
- 8 Dans une perspective plus diachronique, la seconde partie s'ouvre avec un texte d'Olivier Maulini et Philippe Perrenoud, consacré aux évolutions de la forme scolaire. À cette fin, ces deux auteurs commencent par retravailler le concept lui-même de forme scolaire, partant du constat de l'absence de consensus sur ce qu'il recouvre exactement et, ce faisant, tentent de spécifier les traits qui la distinguent des formes d'éducation non scolaires. Les huit points ainsi dégagés (existence d'un contrat didactique ; intention d'instruire ; interactions distinctes et spécifiques ; planification préalable des apprentissages au sein d'un *curriculum* ; transposition didactique ; temps didactique ; discipline à la fois intellectuelle et corporelle ; normes d'excellence), fondent une caractérisation qui se veut suffisamment générique pour à la fois exclure des traits souvent retenus, comme l'organisation en classe d'élèves et la structuration du cursus en degrés, mais aussi comprendre des « *contradictions expliquant une partie des évolutions et des tensions qui traversent les systèmes éducatifs contemporains* » (p. 148). Contradictions elles aussi synthétisées en huit points (« *rêver de leçons qui sont des réponses, mais les donner sans attendre les questions ; viser l'efficacité tout en faisant le deuil d'une éducation sur mesure ; sortir de la vie active puis s'efforcer de faire entrer la vie dans l'école ; viser l'excellence puis l'émietter et l'appauvrir au fil des exercices scolaires ; inventer une transposition didactique puis la routiniser ; instituer le maître comme contremaître ; ignorer les résistances tout en demandant l'adhésion ; enseigner des savoirs ni théoriques, ni pratiques* », p. 156), elles sont aux principes des innovations pédagogiques (entre autres programmes par objectifs, définition de compétences et de projets, pédagogies constructivistes, différenciées...) qui tentent précisément de soulager les tensions qu'elles génèrent, de manière de plus en plus criante, en raison précisément de la diffusion scolaire des savoirs dans l'espace social.
- 9 Avec un empan temporel moins large, Edmée Ollagnier analyse les évolutions de l'éducation des adultes. À l'origine très proche du formalisme scolaire, ces formations tendent à s'immerger, en s'individualisant, dans les situations de travail ou dans l'expérience objectivée par les travailleurs eux-mêmes dans des récits de leur propre carrière. Non pas donc vers de l'informel mais vers de nouvelles « *démarches de formalisation* » (p. 174). Dans le dernier texte composant cette seconde partie, Denis Poizat pointe les affinités que partage cette diversification des formes d'éducation avec leur libéralisation. Refusant de considérer ce dernier processus à la seule aune du libéralisme économique, comme c'est fréquemment le cas, l'auteur explore tant les possibilités que les difficultés à fonder une politique de libéralisation des formes

d'éducation sur « la congruence » (p. 200) de trois autres ordres de légitimation, à savoir « l'ordre techno-scientifique », « l'ordre juridico-politique » et « l'ordre de la morale » (p. 199).

- 10 Les deux contributions qui closent ce numéro, au sein d'une troisième et dernière partie, ont en commun de revenir sur la problématique transversale présentée dans l'introduction, en en élargissant la portée.
- 11 Ainsi, le texte de Michel Fabre réinterroge les spécificités relatives de chaque composante du triptyque en remarquant plus particulièrement que ce qu'on qualifie communément de non formel ne peut se définir que mimétiquement au formel plus institutionnalisé, tout en précisant bien, analyse de certains textes de J.-J. Rousseau à l'appui, que, pour autant, « la forme scolaire ne recouvre pas entièrement l'éducation informelle » (p. 211) dans la mesure où la maîtrise d'un espace-temps d'apprentissage n'est jamais totale, ne peut-être entièrement programmée. Mais aussi que ces jeux mimétiques vont également dans l'autre sens, du plus institutionnalisé à ce qui l'est moins, dans une quête incessante de sens à donner aux apprentissages. C'est la raison pour laquelle l'auteur propose « d'enjamber les distinctions classificatoires entre le formel, le non-formel et l'informel, en centrant l'attention sur les processus d'apprentissages eux-mêmes » (p. 217). Le texte final de Cléopâtre Montandon n'est pas très loin de cette dernière proposition lorsqu'elle prône, pour caractériser les différences formelles entre les situations éducatives, l'abandon des trois « étiquettes » du triptyque au profit d'une analyse de la façon dont interagissent, en se pondérant, des aspects que l'on a pris l'habitude d'opposer en les associant unilatéralement à l'un des trois pôles composant ce triptyque (par exemple : contexte spécifique/diffus ; savoirs disciplinaires/intégrés ; relations impersonnelles/relations personnalisées). Sur un plan plus diachronique, elle remarque que certains de ces aspects ne relèvent plus aussi catégoriquement de l'un de ces pôles, parce qu'ils se métamorphosent avec les processus de transformations des liens sociaux de longue durée (industrialisation, urbanisation, bureaucratisation, individualisation...) dans lesquels ils sont pris. Il en est par exemple ainsi du code intégré des savoirs (l'auteur fait ici référence à B. Bernstein) qu'on a pu d'abord catégoriser comme relevant spécifiquement de l'éducation informelle dans la mesure où il « fait appel au relationnel et à la personnalité des agents », par opposition au code sériel qui, lui, « fait référence au caractère universel de leurs savoirs et de leurs performances » (p. 227).
- 12 Ce « passage en revue », nécessairement elliptique, ne doit cependant masquer ni la richesse, ni les dissonances, au mieux terminologiques, qui traversent les problématiques travaillées par ces contributions.
- 13 Elles ont en effet en commun de se confronter à un champ bien établi d'évidences présumées et de partis pris (y compris politiques) dès qu'il s'agit de penser la pluralité du « fait » éducatif : outre la confusion qui ne peut manquer d'en résulter, les réflexions sur ce sujet tournent rapidement au partitionnement entre d'un côté ce qui est réduit à l'opprobre de l'informe ou du formalisme et de l'autre ce qui est référé à la bonne forme, scolaire ou non. Refusant de prendre pour argent comptant ce « grand partage », les approches ici réunies ont le mérite de chercher à déconstruire ces points de vue peu objectivés en ne cessant d'en interroger les fondements, autrement dit en refusant d'épingler trop vite les caractères généralement recensés des pratiques éducatives dans les registres exclusifs et normatifs du formel, de l'informel, du non formel, du formalisme, du formateur... Ce parti pris leur a ouvert un nouveau champ de questionnements visant à caractériser, par la remise en question des qualifications

établies, ce qui peut différencier les formes de pratiques éducatives, sur un plan plus ou moins diachronique. Ce qui explique sans doute pourquoi la plupart des textes débouchent sur des conclusions à première vue (celle qu'on peut avoir lorsqu'on garde l'œil rivé sur le triptyque ambiant) paradoxales ou contradictoires : au fin fond d'un petit village malien, on rencontre des pratiques éducatives qui semblent, d'un certain point de vue (en l'occurrence didactique), tout ce qu'il y a de plus formel ; à l'inverse, certaines formes actuelles d'apprentissage dites constructivistes, que l'on peut rencontrer aujourd'hui dans l'enseignement scolaire des sciences, sont rattrapées par le formalisme inhérent à la forme scolaire ; il existe différentes formes de pratiques et d'apprentissages mathématiques ; à l'école, tout ne relève pas de la forme scolaire : pour reprendre les termes de M. Fabre, il y a toujours un « résidu » qui échappe au « projet de maîtrise de l'espace-temps éducatif » (p. 211) ; d'où sans doute les tensions consubstantielles à la forme scolaire recensées par O. Maulini et Ph. Perrenoud...

- 14 Ceci écrit, on aurait envie demander aux différents contributeurs de poursuivre plus avant leur dialogue de spécialistes des différentes « sphères » éducatives, en particulier pour mieux s'accorder sur les étalons de référence qu'ils prennent souvent implicitement et sur les usages qu'ils en font pour cerner ces paradoxes ou tensions. À la lecture de certaines contributions, on peut en effet avoir parfois l'impression d'un déplacement de points de vue en trompe-l'œil.
- 15 Ainsi, l'analyse de la dimension formelle des codifications structurant les pratiques d'apprentissages des griots au seul regard de leur plus ou moins grande correspondance avec certaines formalisations didactiques, ne court-elle pas le risque de prendre un modèle de la réalité pour la réalité du modèle, pour paraphraser P. Bourdieu ?
- 16 Ainsi, voir la forme scolaire d'abord comme un ensemble de contradictions et/ou de contraintes figées « emprisonnant l'école », pour reprendre le titre de l'ouvrage paru sous la direction de G. Vincent en 1994, peut conduire à la substantialiser et à ne l'objectiver qu'en négatif par rapport aux normes didactiques en phase avec les cohérences épistémologiques faisant disciplines et avec les conceptions constructivistes actuelles des apprentissages. Ainsi, par des spécifications aux normes trop unilatéralement didactiques, ne court-on pas le triple risque de retomber dans celles qui sont au fondement du triptyque pourtant mis en question tout au long de ce numéro, de « mesurer chaque variante à l'aune d'un modèle arbitrairement survalorisé » (pour reprendre les propres termes du texte introductif), et enfin d'occulter comment des conceptions didactiques et plus généralement comment les « définitions dominantes de l'enfance » (Chamborédon & Prévost, 1973) et de ses apprentissages prennent forme au sein de la forme scolaire, voire dans notre façon de catégoriser ses caractéristiques, ses transformations et ses relations avec d'autres formes sociales de l'éducation ?

BIBLIOGRAPHIE

CHAMBORÉDON J.-C. & PRÉVOST J. (1973). « Le métier d'enfant », *Revue française de sociologie*, vol. XIV, p. 295-335.

VINCENT G. [dir.] (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : Presses universitaires de Lyon.

AUTEURS

CHRISTOPHE JOIGNEAUX

Université Paris 8–Saint-Denis
ESCOL