



HAL
open science

Les éducations à : une remise en cause de la forme scolaire ?

Angela Barthes, Yves Alpe

► **To cite this version:**

Angela Barthes, Yves Alpe. Les éducations à : une remise en cause de la forme scolaire ?. Carrefours de l'éducation, 2018. hal-02471997

HAL Id: hal-02471997

<https://amu.hal.science/hal-02471997>

Submitted on 10 Feb 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Angela Barthes

Yves Alpe

Angela.barthes@univ-amu.fr

Yves.Alpe@univ-amu.fr

LES « ÉDUICATIONS À », UNE REMISE EN CAUSE DE LA FORME SCOLAIRE

Les modèles de transmission des savoirs existent dans toute société, sous des formes variables, même s'ils possèdent la plupart du temps des caractéristiques communes. Il en est de même pour les modèles scolaires, mais il a fallu attendre la fin du XIX^e siècle pour que se constitue ce qui allait devenir le système éducatif. Les systèmes éducatifs sont récents et s'analysent comme le résultat de trois grandes tendances : une tendance à l'élargissement (ils concernent théoriquement tous les élèves), une organisation verticale de plus en plus poussée (diversification et allongement des cursus scolaires), et un poids croissant de l'institutionnalisation du système (la maîtrise des programmes et des diplômes) et des politiques éducatives (Prost, 1992).

La forme scolaire répond d'abord à la définition d'un mode de socialisation scolaire (Audigier, 2008), ou d'un rapport de la société à son école (Vincent *et al.*, 2012). En sus de la socialisation primaire (Durkheim, 2003) essentiellement familiale se met en place une socialisation secondaire dans laquelle l'école joue un rôle central. À tous les niveaux du système éducatif, on assiste à l'instauration d'une institution fondée sur un modèle culturel qui repose sur un arbitraire idéologique (Bourdieu, Passeron, 1971). Il faut sélectionner les savoirs utiles par rapport au futur statut social de l'élève, puis plus tard de l'étudiant. Durkheim (2003, p. 51) dira à propos de l'éducation : « Elle a pour objet (...) de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné ». Pour Maulini et Perrenoud (2005), la forme scolaire possède sept traits distinctifs : contrat didactique entre un for-mateur et un apprenant, organisation centrée sur les apprentissages, pratique sociale distincte et séparée, curriculum et planification, transposition didactique, temps didactique, discipline intellectuelle et corporelle, normes d'excellence.

Il y a également une distinction et une complémentarité entre le monde de l'éducation formelle et celui de l'étude (Johsua, 1999), lequel s'est longtemps principalement situé dans le cadre privé. Pour reprendre les exemples de l'école primaire ou secondaire, faire ses devoirs, apprendre ses leçons sont des tâches scolaires, mais elles sont réalisées le plus souvent à la maison. Autrement dit, la forme scolaire régit aussi des temps sociaux qui ne sont pas ceux de l'école (à l'exemple des débats récurrents sur les dates des vacances scolaires).

L'extension du système éducatif dans le sens vertical (allongement de la durée d'étude) et horizontal (diversification des cursus), la démocratisation (relative) de l'accès aux diplômes (Baudelot, Establet, 1989 ; Duru-Bellat, 2002) consacrent le succès de la forme scolaire dominante par opposition aux autres formes scolaires décrites par Vincent (2008). De plus, cette dernière va s'étendre progressivement hors de l'école : d'autres instances de socialisation vont en adopter les principes et le vocabulaire (même si cette adoption reste la plupart du temps partielle). On crée des écoles de golf, les partis politiques organisent leurs universités d'été, et le secteur privé s'empare des principaux éléments de la forme scolaire pour le développement d'une offre périscolaire. Dans le même temps, on assiste à de nombreuses tentatives visant à « libérer » l'école de ces contraintes liées à la forme scolaire (la séparation stricte entre le temps de l'école et les autres temps sociaux la fermeture d'une école « hors le monde », les normes d'excellence...). Il y a donc de multiples interactions entre les différents modes d'éducation et de socialisation, et le développement des éducations à participe de cette évolution.

En même temps, la sociologie de la reproduction (Bourdieu, Passeron, 1971) et la prise de conscience de l'inégalité des chances scolaires marquent le début du désenchantement. La massification scolaire accroît le nombre de diplômés se présentant sur un marché de l'emploi en crise (Merle, 2002). Il y a un décalage croissant entre la demande sociale et l'offre scolaire, qui est une des origines de la crise de légitimité des savoirs scolaires (Alpe 2017). Par ailleurs, l'introduction dans l'école des systèmes de valeurs issus du monde de l'entreprise (modèle des compétences *versus* modèle des connaissances) (Ropé, Tanguy, 1994) peut contribuer à remettre en cause la toute-puissance du modèle scolaire actuel. En tout cas, la demande de refondation est une exigence politique, pensons à la loi nationale de refondation de l'école ou encore au rapport Repenser l'éducation de l'UNESCO en 2015. C'est dans ce cadre qu'émergent les éducations à, et nous posons l'hypothèse que leur introduction modifie la forme scolaire.

L'ÉMERGENCE DES « ÉDUICATIONS À » DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF FORMEL

La prise en charge des problèmes de société par l'éducation

L'actualité dramatique de janvier 2015, et les réactions des publics scolaires à ces événements, ont ramené sur le devant de la scène le thème récurrent de l'éducation à la citoyenneté, vérifiant une fois encore le vieux principe selon lequel l'éducation est systématiquement appelée à la rescousse face aux remises en cause des grandes valeurs sociétales. Ce fut vrai dans les périodes de guerre par exemple, où l'école devait renforcer le sentiment national. On le constate aussi pour des questions touchant à l'avenir de nos sociétés comme le développement durable. Cela ne conduit pas pour autant, sauf de façon marginale, à des mesures concrètes d'envergure (budgétaires par exemple). L'histoire des systèmes éducatifs montre que les priorités se succèdent en fonction des débats plus ou moins vifs sans réelle évaluation des résultats obtenus. Mais avec l'internationalisation des prescriptions éducatives, les états sont tenus de s'adapter à la demande de prise en charge des enjeux globaux de la société, mais aussi aux contextes des instances de gouvernance Internationale. Cela se traduit généralement par la création ou la réactivation d'une éducation à (Lebeaume, 2012) et repose implicitement sur un consensus social sur ce qu'il convient de faire pour régler un problème. La prise en charge des questions de réchauffement climatique, développement durable, questions énergétiques en est un exemple, avec l'instauration de la décennie de l'éducation au développement durable (EDD) 2004-2014 par l'UNESCO.

Les caractéristiques des « éducations à »

Dans la mesure où leur développement est lié à une question que la société leur demande de prendre en charge, leur première caractéristique est d'être thématiques et non disciplinaires. Elles abordent des sujets variés d'un pays à l'autre ou selon les époques. Elles ont évidemment des rapports avec les disciplines scolaires traditionnelles, mais n'en respectent pas tous les principes d'organisation : pas de cursus (les réformes récentes proposent cependant quelques parcours sur ces thématiques), un curriculum peu construit, peu ou pas d'évaluation.

La deuxième caractéristique est la relation étroite qu'elles entretiennent avec la controverse. En effet, depuis les années 1990, elles visent à prendre en charge des enjeux globaux (OGM, inégalités de santé, *etc.*), et les réponses à donner à ces enjeux peuvent être controversées. De ce fait les éducations associées

le sont aussi. L'EDD par exemple a été l'objet de la part des chercheurs francophones de nombreuses approches critiques, comme l'illustre l'ouvrage développement durable et autres questions d'actualité : questions socialement vives dans l'enseignement (Legardez, Simmoneaux, 2011). La plupart du temps, la question centrale d'une éducation à existe depuis longtemps (cf. l'éducation à la santé), mais des évènements la remettent d'actualité. Le système éducatif s'en empare sous les injonctions de l'institution scolaire ou la pression de mouvements d'opinion. Il est à noter que le système éducatif n'est pas seul à répondre à cette demande : le domaine des éducations à comporte une importante offre non scolaire, souvent d'origine associative.

Troisième caractéristique : les éducations à se donnent comme objectif, généralement explicite, de faire évoluer des comportements. En conséquence, elles peuvent dans leur dimension dominante privilégier une approche par les bonnes pratiques, qui sont devenues la vitrine principale de ce type d'éducation. Souvent, ces pratiques sont le seul résultat observable des éducations à puisqu'il n'y a pas, la plupart du temps, d'évaluation scolaire. L'observation des modifications de comportements devient le seul moyen d'évaluer l'impact de la formation : l'efficacité d'une EDD à l'école se mesurera à la diminution des déchets non triés par exemple. Il existe évidemment d'autres approches en marge, comme l'approche des évaluations par compétences (Coulet, 2017), ou l'analyse des représentations sociales avant et après une séquence de formation, (Barthes, Alpe, 2016). Ce sont des outils puissants, mais dont l'usage est encore peu diffusé.

Enfin, puisqu'elles prétendent distinguer des bonnes pratiques, cela induit qu'il y en ait de mauvaises : les éducations à accordent une place importante aux valeurs, et se réclament d'un positionnement vis-à-vis d'elles elles. Mais enseigner des valeurs ne va pas de soi, et comporte des risques (celui en particulier de l'activation de conflits de valeurs, qui existent dans toute société, même s'ils peuvent rester longtemps à l'état latent). Pour les réduire, on peut observer deux stratégies. La première consiste à ne s'appuyer que sur des valeurs jugées consensuelles (qui peut être contre le principe du respect de la vie animale?), sans entrer dans l'analyse, ce qui favorise d'une part un « consensus mou » autour des valeurs les moins problématiques et d'autre part un système d'éviction des questions qui dérangent, ce qui relève de l'analyse des curriculums absents, telle qu'elle est proposée par exemple par Perrenoud (Maulini, Perrenoud, 2005, p. 1). La deuxième renvoie à une autorité supérieure : les valeurs retenues sont celles prônées par des instances globales (supranationales souvent) à l'exemple de l'EDD porté par L'UNESCO en tant qu'agence exécutive de l'ONU (Sauvé, 2006), conduisant à une adoption large et sans grand recul critique de cette notion pourtant problématique...

La multiplication actuelle des « éducations à »

Les éducations à sont une réalité ancienne : l'éducation morale, l'enseignement ménager ou l'instruction civique relevaient en partie du même modèle, centré sur les valeurs et les comportements, mais elles occupaient une place limitée dans le système scolaire et elles ne répondaient que très partiellement à une demande sociale identifiée. C'est l'institution scolaire qui les a fait naître, parce que la politique éducative intégrait des objectifs non scolaires, comme le patriotisme ou l'unité nationale au début du xx^e siècle, et parce qu'il fallait, dans un contexte de tension entre les Églises et l'État, montrer que la laïcité n'excluait pas l'éthique et les valeurs. À partir des années 1950, en relation avec le développement de la sociologie critique de l'éducation (théorie de la reproduction), elles ont été très contestées, dans le cadre d'un mouvement de suspicion face aux fonctions idéologiques de l'école. Dans cette période, l'objectif d'enseigner l'emporte nettement sur celui d'éduquer, et la fonction sociale de l'enseignant se réduit. En même temps, la demande d'éducation scolaire se renforce, face à la course aux diplômes et aux emplois.

Depuis une vingtaine d'années, on assiste à un retournement de tendance. La demande sociale adressée au système éducatif s'élargit à nouveau, sous l'impulsion d'un mouvement d'éducation globale. En parallèle, de nombreux travaux (parfois contestés) ont pointé l'affaiblissement du lien social, ce qui se solde par un diagnostic plus ou moins précis sur la nécessité de restaurer quelques fonctions éducatives, dans et hors de l'école. Or c'est fondamentalement la question de la socialisation qui est posée à travers les éducations à (développement durable, santé, citoyenneté, solidarité internationale, médias et information, patrimoine, *etc.*), ce qui est sans doute à l'origine de leur multiplication (Pagoni, Tutiaux, 2012 ; Barthes, Lange, Tutiaux-Guillon, 2017). C'est probablement parce que les disciplines scolaires dans leur état actuel (et plus généralement la forme scolaire dominante elle-même) ont des difficultés à répondre à la demande sociale d'éducation par apport aux thématiques abordées pas les éducations à que ces dernières se développent à côté (ou même en dehors) des disciplines scolaires.

ÉTUDES CURRICULAIRES ET FORME SCOLAIRE

Un cumul d'études curriculaires sur des cas d'« éducations à »

Face à ces constatations, les auteurs ne présentent pas ici de nouveaux cas d'analyses curriculaires, mais s'appuient sur plusieurs études effectuées par eux de 2012 à 2016 afin d'en porter une synthèse. Ces études concernent des

cas très divers, mais elles illustrent chacune un aspect de la réflexion sur les constructions curriculaires. La diversité des cas utilisés pour cette réflexion s'ex-plique par le fait que les frontières entre l'éducation formelle et non formelle se réduisent, et qu'étudier les modifications de la forme scolaire ne peut se faire qu'en prenant en compte les nouvelles interactions entre les deux. Par ailleurs, si nous avons appuyé notre réflexion sur l'épistémologie des savoirs scolaires des cycles primaires et secondaires, il nous a paru intéressant d'ouvrir l'exemplification à l'enseignement supérieur. En effet, dans celui-ci s'exacerbe particulièrement certaines caractéristiques des éducations à, comme leurs fonctions idéologiques (explicitées par les études sur le curriculum caché dans les études citées (Barthes, Alpe, 2013), ou encore celle des interactions entre l'éducation formelle et son contexte territorial (Barthes, Champollion, 2012). Toutes ces caractéristiques sont présentes également dans le primaire ou dans le secondaire mais souvent dans des formes moins visibles.

Les études curriculaires sur lesquelles s'appuient les réflexions concernent l'éducation au patrimoine dans les aires protégées alpines (Barthes, Alpe, 2015 ; Barthes, Blanc-Maximin, 2015), l'insertion de l'Éducation au développement durable dans les musées parisiens (Barthes, Zwang, Alpe 2013), et des projets éducatifs de territoires autour de l'écomobilité (Barthes, Champollion, 2012) pour l'éducation non formelle. Dans trois cas, les projets d'éducations non formelles entrent d'une manière ou d'une autre dans l'enseignement formel, les associations en charges des projets s'appuyant sur l'école, les collèges, les lycées et parfois l'université pour les mener. Puis sont abordés en éducation formelle des cas d'éducation au développement durable dans huit collèges en contextes ruraux et urbains (Berrios, Barthes, Champollion, 2015). Cette étude montre surtout comment les éducations à posent des problèmes épistémologiques aux disciplines formelle. Et enfin, deux cas d'introduction du développement durable dans l'enseignement supérieur, l'un dans les Instituts Universitaires de Technologies (IUT) (Barthes, Alpe, Bader, 2013), l'autre dans les masters euro-péens (Jesiorski *et al.*, 2015) viennent argumenter certains points des évolutions curriculaires induites dans la dernière décennie, et leur sens face à la question globale de la forme scolaire.

Ces travaux servent de bases aux réflexions synthétiques qui vont suivre, et nous invitons le lecteur désireux d'aller plus loin dans la compréhension des méthodes et la validité des résultats qui président à l'argumentation portée dans cet article à se référer aux publications. Par ailleurs, les auteurs ont mobilisé des études comparatives dans deux autres éducations à, en éducations à la santé (Berger, Nekaa, Courty, 2009 ; Cardot, Berger, 2012) et en éducation à la citoyenneté (Audigier, 2002 ; 2016).

Méthodes

Il a paru nécessaire d'insister sur les approches curriculaires, inspirées par la sociologie de l'éducation et l'épistémologie des savoirs scolaires, comme point d'appui à la réflexion concernant la forme scolaire essentiellement pour deux raisons.

En premier lieu, l'analyse du contrat didactique entre un formateur et un apprenant donne aussi des indications sur l'organisation éducative globale qui en découle. Cela permet de porter une attention notamment sur les différents acteurs du projet éducatif, leur complémentarité et leur poids respectifs. De là découle une réflexion globale sur les évolutions de la forme scolaire (organisation, curriculum et planification, éventuellement transposition didactique et place de la discipline) notamment en termes de construction curriculaire face aux projets qui sont décrits dans les articles.

En second lieu, en raison de l'importance des problématiques liées aux contenus de savoir de ces éducations à, thématiques et non disciplinaires, il existe de nombreux débats sur ces contenus, leur pertinence, leur degré de légitimité scientifique (en fonction des rapports qu'ils entretiennent avec les savoirs savants de référence). Il convient donc de prendre en compte les questions des contenus, afin de ne pas prendre le risque d'ignorer ce qui est la marque des éducations à : l'existence de stratégies de légitimation qui s'écartent à la fois des principes épistémologiques et des exigences traditionnelles de la forme scolaire.

La grille d'analyse des études curriculaires pré-citées s'organise comme suit :

Étape 1 : Analyse de l'organisation éducative

Quels poids des acteurs dans la construction curriculaire du projet ?

Quelles interactions entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle ?

Quelle organisation, planification dans le cadre du projet ?

Quels problèmes posés en regard de la forme scolaire habituelle ? (Découpage en disciplines par exemple dans le cas des collèges)

Étape 2 : Analyse des contenus éducatifs

Quels contenus des éducations à ? et qui les enseigne ?

Quelles légitimités scientifiques, institutionnelles, quelles pratiques, quels reculs critiques ?

Quelles finalités éducatives ? Quelles valeurs et que signifient-elles d'un point de vue de l'évolution de la forme scolaire ?

QUELS POINTS SAILLANTS DES MODIFICATIONS

DE LA FORME SCOLAIRE FACE « AUX ÉDUCTIONS À »

Hybridation de l'éducation formelle et non formelle par co-constructions curriculaires

Le premier point saillant concerne le poids et les interactions de l'éducation formelle et informelle dans les constructions curriculaires, lesquelles s'organisent par hybridation, ce qui constitue à notre sens une évolution majeure récente de la forme scolaire. Autorisons-nous un détour vers l'histoire des éducations formelles et informelles pour appuyer nos propos.

C'est dans les années 1970 qu'apparaît la trilogie formel, non formel, informel dans l'analyse des *curriculums* qui arrive par l'intermédiaire des programmes internationaux (Lange, 2017 ; Gasse, 2017). L'éducation informelle sert à l'origine à désigner l'éducation traditionnelle donnée dans les familles des villages des pays du sud (Freire, 1971). Sa définition a été étendue plus tard aux pays occidentaux (Garnier, 2015). L'éducation non formelle se distingue de l'éducation formelle, qui est inscrite dans le cursus scolaire, et de l'éducation informelle, qui est reçue hors de toute institution scolaire. L'éducation non formelle se caractérise par des activités organisées destinées à un public identifié visant une série d'objectifs d'éducation qui ne sont pas présents dans des programmes disciplinaires. L'éducation non formelle est susceptible d'introduire dans l'école des modes de pensée qui lui sont extérieurs (Garnier, 2015) et c'est particulièrement le cas dans les éducations à – comme on le voit dans les études curriculaires précitées – dans la mesure où elles ne sont pas, contrairement aux disciplines scolaires « classiques », encadrées de façon très précises par les injonctions institutionnelles. Dans le cas des éducations à, l'encadrement se limite généralement à des « orientations », en général assez orientées par des valeurs à transmettre. Par ailleurs, elles font une large place à des intervenants qui n'ont ni la formation ni le statut d'enseignants, et qui s'appuient sur d'autres modes de raisonnement et d'autres méthodes que celles généralement à l'œuvre dans le système formel. Cela est particulièrement visible dans les trois études curriculaires non formelle, lesquels émanent des territoires ou des musées qui se construisent dans l'école, mais qui gardent leurs logiques de développement territorial ou culturel. On retrouve la même constatation dans les études qui portent sur l'enseignement supérieur. Cette fois-ci, les étudiants doivent s'appuyer sur des projets de territoires et doivent se mettre à son service, ce qui amène aussi une forme d'instrumentalisation de l'éducation, que l'on retrouve dans les écoles primaires, par exemple en éducation au patrimoine. Dans une des études de cas, les élèves doivent par exemple illustrer le patrimoine de leur

village, qu'ils doivent promouvoir *via* une documentation qui est déposée dans les offices de tourisme locaux.

Ainsi la ligne de démarcation entre formel et non formel tend à devenir de plus en plus floue, avec l'existence d'aspects non formels qui rentrent de plus en plus dans les structures éducatives formelles. Cela peut générer des tensions entre acteurs, modalités d'intervention, et valeurs de référence, c'est ce que l'on retrouve par exemple dans les études d'écomobilité scolaire, et cela altère en profondeur l'idée même de sacralisation du territoire scolaire (Garnier, 2016) constitutive de la forme scolaire du début du xx^e siècle. Or, dans tous les cas, les éducations à débordent largement du cadre scolaire, le mouvement associatif y est fortement associé (ou les institutions territoriales) par l'intermédiaire des subventions publiques.

Nous pouvons donc avancer qu'il existe une hybridation entre l'éducation formelle et non formelle par un principe de co-construction curriculaire locale sous l'impulsion des acteurs de la société civile qui entrent à l'école *via* des projets financés. Les éducations à se diffusent dans le formel par projets ou rentrent dans le cadre formel (schématiquement) *via* le socle commun de compétences et de connaissances à l'école primaire, à travers les programmes disciplinaires dans le secondaire, et par les prescriptions internationales dans le supérieur. Cette diffusion n'est pas sans poser des questions sur les garanties pédago-giques et épistémologiques.

Ce constat s'installe dans le contexte où il convient également de rappeler que les éducations à subissent le poids des prescripteurs globaux non scolaires. Ces prescripteurs s'influencent selon le modèle de l'isomorphisme institutionnel mimétique porté par le courant du néo institutionnalisme (Di Maggio, Powell, 1983). Les grandes structures (sociétés multinationales, organismes internationaux...) tendent alors à faire preuve de conformisme par rapport à des modèles organisationnels qui apparaissent comme dotés d'une légitimité pragmatique pour les étendre à des domaines pour lesquels ils n'ont pas conçus au départ (de l'entreprise à l'État, de l'État à l'École, *etc.*). Leurs injonctions échappent donc à l'institution scolaire, qui ne peut que les répercuter, et dans le meilleur des cas, les adapter à ses besoins. Mais en tout cas, l'institution scolaire n'est plus prescriptrice initiale, ni la plus puissante, ce qui freine la scolarisation formelle de ces éducations.

Un problème de légitimité des contenus, des intervenants, de statut

Tout système de formation doit être doté de justifications qui en assurent la légitimité pour plusieurs raisons. D'abord, toute formation remet en cause des *habitus* et des certitudes, et un apprentissage n'aboutit que s'il fait changer

l'apprenant. Il faut donc pouvoir justifier les efforts demandés. Ensuite, toute formation est coûteuse en temps et moyens financiers pour le collectif qui la prend en charge, et la répartition de cette charge demande un consensus social. Il faut donc que le changement évoqué soit perçu comme positif. Enfin, une offre de formation s'inscrit toujours dans un contexte concurrentiel où interviennent divers acteurs (autres instances de socialisation, acteurs privés présents sur le marché de l'éducation aujourd'hui en plein développement, voire même intervenants dont les visées sont principalement idéologiques... qui ont tous besoin d'affirmer leur droit à former. Pour les éducations à, il existe trois grandes séries de problèmes : celui des contenus, celui des intervenants, celui des statuts.

En effet, comme le montrent les différentes études curriculaires, le champ couvert par les éducations à renvoie à des référents scientifiques pluriels, parfois divergents, non stabilisés, les contenus résultent d'emprunts à des champs multiples, qui ne sont forcément cohérents. Les éducations à mélangent des savoirs, des valeurs, des bonnes pratiques, dans des contextes où les questions peuvent être controversées. C'est le cas par exemple des tentatives de diffusion des bonnes pratiques d'écomobilités scolaires qui essaient de se raccrocher aux savoirs scientifiques de références se réclamant du développement durable, tandis que les dites références posent problèmes aux enseignants du milieu formel qui accueille le projet. De plus, dans tous les cas, nous avons constaté qu'il n'existait pas de véritable curriculum prescrit, du moins en France, tout au plus des instructions institutionnelles, et uniquement pour les éducations à qui s'inscrivent dans l'éducation scolaire formelle. Pour les autres, il est souvent difficile de remonter jusqu'aux prescripteurs des contenus. Cela introduit une incertitude sur les finalités et valeurs qu'elles véhiculent (Girault, Zwang, Jeziorski, 2013) et contient de forts risques de dérives idéologiques (Barthes, Alpe, 2013). Dans ces conditions, les modalités d'une éventuelle transposition didactique posent problème (Lange, Martinand, 2011 ; Simonneaux, 2011). Enfin, rappelons qu'elles ne comportent que rarement des modalités explicites d'évaluation. Ce constat montre que traits distinctifs de la forme scolaire sont susceptibles d'être profondément modifiés. Le contrat didactique change, en même temps que les pratiques sociales non distanciées prennent éventuellement le pas sur une planification curriculaire, ou une réflexion sur des temps didactiques ou les normes d'excellence.

Qui plus est, dans les éducations à, il y a divergence par rapport au statut des enseignants, lié à une spécificité disciplinaire, à un cursus de formation particulier et à un mode de recrutement fortement institutionnalisé. Les formateurs n'ont pas de formations ou diplômes spécifiques, puisqu'on n'est pas dans le

champ des disciplines scolaires. Leur légitimité relève soit de la proximité avec les disciplines qu'ils maîtrisent (l'enseignant de SVT pour l'EDD), soit de leur appartenance associative, surtout dans les éducations non formelles. Dans le système éducatif, cette proximité supposée entraîne souvent des conflits entre disciplines scolaires (exemple de l'EDD, revendiquée à la fois par les SVT et l'histoire-géographie (Lange, 2008 ; Vergnolle, Julien, 2013). Et la concurrence entre les divers offreurs de formation, scolaire, non scolaire, formelle, non for-melle en la matière rend la situation encore plus complexe.

Le retour en force des éducations à contribue à réactiver le vieux débat éduquer / enseigner car elles marquent une extension de la sphère éducative par rapport à celle de l'enseignement, comme leur nom l'indique. Dans le système éducatif, elles ne peuvent entrer pleinement dans le cadre des disciplines scolaires, car elles n'en ont pas la forme. Les offres de formation non scolaire revendiquent cet écart à la forme scolaire comme un atout. De ce fait, il n'est pas certain que transformer par exemple l'éducation à la santé en une discipline de plein droit avec toutes les contraintes institutionnelles que cela représente, soit la meil-leure façon de résoudre le problème. De surcroît de nombreux formateurs étant des intervenants extérieurs, il n'est pas prouvé qu'ils acceptent. D'un point de vue plus pragmatique, on voit mal comment le système scolaire pourrait inté-grer toutes les éducations émergentes sans bouleversements majeurs.

Ainsi, le statut des éducations à repose sur quatre modalités particulières de construction de la légitimité : une légitimité « par conviction », qui repose sur la position militante de l'intervenant ; une légitimité « par contagion », grâce à la proximité avec certains objets d'enseignement des disciplines scolaires homologuées ; une légitimité « par l'action », illustrée par les bonnes pratiques, dotées d'une forte évidence sociale ; une légitimité « par référence » à un programme institutionnel, comme nous venons de le voir. Cette façon d'asseoir la légitimité des éducations à est d'une part ce qui les rend socialement acceptables ou désirables, et d'autre part ce qui rend leur position dans le système éducatif délicate et incertaine.

CONCLUSION

Au total, les effets des éducations à sur la forme scolaire sont manifestes, mais pour l'instant non déterminants, même si les éducations à conduisent aussi à une remise en cause partielle du statut d'enseignant. On voit clairement que dans de nombreux cas, les acteurs de la société civile (professionnels, associatifs, militants) sont appelés à intervenir dans l'école. La légitimité d'enseigner n'est plus liée à l'obtention préalable d'un diplôme garanti par l'institution. Cela est

d'autant plus vrai qu'on se situe dans un domaine où il y a concurrence entre plusieurs catégories de producteurs de contenus. Cela renvoie aussi à une tendance à la « déscolarisation » de la société (Michel, 2001) associée à la disponibilité à moindre coût de ressources éducatives (réseaux, banques de données). Elles remettent en cause le domaine réservé de l'école : il existe des enseignements non scolaires, des offreurs d'éducation privés, des prescripteurs divers sur ce qu'il faut apprendre et ce qu'il faut enseigner. Il y a donc une remise en question des fondements des modalités de sélection des savoirs à transmettre, car dans les éducations à, la légitimité épistémologique des contenus est plus faible que dans les disciplines scolaires. À l'école, les modalités de la transposition didactique et le contrôle de l'institution produisent une veille constante sur l'acceptabilité des contenus, même si l'épistémologie des savoirs scolaires est peu répandue en France. Dans les éducations à, le caractère des questions à traiter, le statut des intervenants et l'importance accordée aux pratiques réduit fortement la place de la vigilance épistémologique et du recul critique.

Le succès des éducations à possède une valeur diagnostique. Il montre que notre société considère que l'école ne traite pas suffisamment, ou pas comme il le faudrait un certain nombre de questions sociales d'actualité. En même temps, cette insatisfaction tend à accroître la demande faite à l'école. Même si on lui reconnaît des concurrents, les attentes vis-à-vis du système éducatif restent toujours fortes.

Il en résulte l'introduction des éducations à, et ces dernières tendent à accroître la part non formelle de l'éducation. La ligne de démarcation entre formel et non formel change sous leur impulsion. En effet, les éducations à non formelles arrivent *via* des acteurs de la société civile qui s'installent à l'école *via* des projets financés et s'hybrident par co-constructions curriculaires locales. De ce fait, elles peuvent constituer une « menace » parmi d'autres pour la forme scolaire telle que nous la connaissons (Vincent, 2008), confrontée aujourd'hui au risque de déscolarisation par les réseaux d'apprenants, à la concurrence du modèle des compétences, à la marchandisation croissante des fonctions éducatives et à l'éclatement des métiers de l'éducation (émergence d'experts, de coachs, *etc.*). Si cette évolution conduit à une hybridation (partielle), elle peut aussi présenter un intérêt dans la mesure où des emprunts réciproques aux deux modes d'éducation peuvent être utiles aux apprenants. En tout cas, les éducations à estompent la frontière entre l'école et son territoire, car elle introduit du non formel dans la forme scolaire, pouvant mettre en péril certaines de ses valeurs fondatrices. Par ailleurs les éducations à ont tendance à gommer les différents traits distinctifs de la forme scolaire, comme par exemple les questions d'organisation en disciplines, de transpositions didactiques...

La forme scolaire, même si elle trouve son origine dans les écoles confessionnelles, est indiscutablement aujourd'hui liée au modèle de l'école républicaine laïque. Si elle est contestée, ou mise à mal, est-ce le modèle lui-même qui est rejeté ? Cela paraîtrait paradoxal dans une société où la demande d'éducation n'a jamais été aussi forte ! Mais il n'en reste pas moins que la forme scolaire conduit aujourd'hui à des insatisfactions et demande des évolutions.

Comme dans d'autres domaines, (on constate par exemple le même phénomène avec la médecine, confrontée à la montée des médecines parallèles) elle se heurte à des formes beaucoup moins institutionnalisées, qui semblent pouvoir répondre de façon moins contraignante, à certains éléments de la demande sociale. À cela s'ajoutent le désenchantement face à l'idéal de l'école pour tous, la crise de l'emploi et la montée de l'utilitarisme. De plus, la forme scolaire s'est construite sur une volonté de rationalisation et d'exclusion des postures idéologiques (autres que celles inscrite par l'État et la société dans les missions de l'école) même si le poids des curriculums cachés montre que le but n'a pas été atteint. Dans ces conditions, la place des valeurs dans les éducations à reste problématique, surtout face à l'absence de formation des enseignants dans le domaine de l'éthique ou de la rationalité axiologique (Boudon, 1999). L'enjeu est d'importance. Si le système éducatif n'est plus à même de répondre à la demande sociale d'éducation, d'autres instances prendront le relais. Et il serait assez inquiétant que dans des domaines qui questionnent notre modèle de citoyenneté et les conditions futures du vivre ensemble, l'institution publique passe le relais à des offreurs privés. Cela ne signifie pas que l'avenir des éducations à soit de devenir des disciplines scolaires, on a vu à quel point cela semblait peu réaliste. Mais une réflexion globale est nécessaire sur de nouvelles formes d'éducation et d'enseignement susceptibles de prendre en charge de façon innovante des questions sociales qu'il serait particulièrement dangereux de laisser en déshérence.

Angela Barthes, Yves Alpe

Laboratoire apprentissages didactique enseignement formation
(ADEF – ÉA 4671)
Université d'Aix-Marseille (AMU)

Bibliographie

- Alpe Y. (2017). Légitimité in A. Barthes, J.-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon. *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à*, Paris : L'Harmattan, p. 381-385.
- Audigier E (2008). Formes scolaires, formes sociales. Un point de vue de didactique sociale, Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté, *Tema*, n° 3, p. 81-99.
- Audigier E (2016). Débat et formation politique : interrogation sur une nouvelle norme pédagogique autour de l'éducation en vue du développement durable. In M.-A. Ethier, É. Mottet (dir.). *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*. Bruxelles : De Boeck, p. 45-64.

- Audigier F (2002). L'éducation à la citoyenneté à la recherche de présences effectives. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 3, p. 451-466.
- Barthes A., Blanc-Maximin S. (2015). L'éducation au patrimoine, un outil pour un développement local durable, ou une instrumentalisation de l'éducation au service de la labellisation des territoires ? *Revue francophone du développement durable*, l'éducation au patrimoine, Hors-série n° 3, p. 8 -22.
- Barthes A., Zwang A., Alpe Y. (2013). Sous la bannière développement durable, quels rapports aux savoirs scientifiques ? Rapport aux savoirs, éducation relative à l'environnement et au développement durable. *Éducation Relative à l'Environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, Montréal, Volume 11, p. 25-43.
- Barthes A., Alpe Y., (2013). Le curriculum caché du développement durable, in J.-M. Lange, Actes du colloque international *L'éducation au développement durable : appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'école*, <https://hal.archives-ouvertes.fr>, p. 485-502.
- Barthes A., Alpe Y., Bader B. (2013). Questions and positions on education for sustainable development at university in France: example of short professional cycles? *Environmental Education Research*, Bath, Volume 19, Issue 3, p. 269-281.
- Barthes A., Alpe Y. (2015). L'éducation au patrimoine, un outil de développement local? Le cas des Géoparc. *Revue Francophone du développement durable*, hors-série n° 3, p. 8-22.
- Barthes A., Champollion P. (2012). Éducation au développement durable et territoires, Évolution des problématiques, modification des logiques éducatives, et spécificité des contextes ruraux. *Éducation relative à l'environnement, Regards, Recherches, Réflexions*, n° 10, Montréal, Québec, p. 36-51.
- Barthes A., Alpe Y. (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation*, Collection Logiques Sociales, Paris : L'Harmattan.
- Barthes A., Lange J.-M., Tutiaux-Guillon N. *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à*. Paris : L'Harmattan.
- Baudelot C., Establet R. (1989). *Le niveau monte*. Paris : Seuil.
- Berger D., Nekaa M., Courty P. (2009). Infirmiers scolaires : représentations et pratiques d'éducation à la santé, *Santé Publique*, n° 21, p. 43-59.
- Berrios A., Barthes A., Champollion, P. (2015). Les apports disciplinaires sont- ils suffisamment développés pour répondre aux objectifs éducatifs des collèges face à l'introduction de l'éducation au développement durable et à ses pratiques sociales dominantes ». In A. Diemer, C. Marquat, *Éducation au développement durable. Enjeux et controverses*, Louvain. De Boeck.
- Boudon R. (1999). *Le sens des valeurs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1971). *La reproduction. Éléments pour une théorie des systèmes d'enseignement*. Paris : Ed. de Minuit.
- Cardot J.-P., Berger D. (2012). Formateurs en éducation à la santé : un outil d'analyse des conceptions. In Les éducations à, quelles recherches, quels questionnements ? *Spirale* n° 50, p. 24-41.
- Coulet J.-C. (2017). Compétences, in A. Barthes, J.-M. Lange, N. Tutiaux, *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Paris : L'Harmattan
- Di Maggio P., Powell W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Ratio-nality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, n° 48, p. 147-160.
- Durkheim E. (2003). *Éducation et sociologie*. Paris : Presses universitaires de France, 2003. (1^{re} éd. 1922).
- Duru-Bellat M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Garnier B. (2015). *Les grands enjeux du système éducatif français*. Paris : Dunod.
- Garnier B., Kahn P. (dir.) (2016). *Éduquer hors de l'école ? Lieux et milieux de formation, XVII^e-XX^e siècles*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Gasse S. (2017). Éducation informelle, non formelle. In A. Barthes, J.-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon. *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à*. Paris : L'Harmattan, p. 392-404
- Feire P. (1971). *L'éducation : pratique de la liberté*. Bar-le-Duc : les Éditions du Cerf.
- Girault Y., Zwing A., Jeziorski A. (2013). Finalités et valeurs de différentes politiques d'éducation à la soutenabilité. *Revue Éducation Relative à l'Environnement, Regards, Recherche, Réflexions*, n° 11, p. 61-80.
- Jesiorski A., Barthes A., Legardez A. (2015). Les études européennes : un cadre favorable à la mise en œuvre de l'éducation au développement durable dans une perspective critique ? In A. Diemer, C. Marquat, *Éducation au développement durable. Enjeux et controverses*. Louvain : De Boeck. Johnsua S. (1999). *L'école entre crise et refondation*. Paris : La Dispute.
- Lange J.-M. (2008). L'EDD au regard des spécialités enseignantes. *Aster*, n° 46, p. 123-154.
- Lange J.-M. (2017). Curriculum in A. Barthes, J.-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon. *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à*. Paris : L'Harmattan, p. 351-359.
- Lange J.-M., Martinand J.-L. (2011). Curriculum de l'EDD : principes de conception et d'élaboration, in Y. Alpe, Y. Girault (dir.). *Actes du Colloque Éducation au développement durable et à la biodiversité*, p. 179-253.
- Lebeaume J. (2012). Effervescence contemporaine des propositions d'éducations à, Regards prospectifs pour le tournant curriculaire à venir. *Spirale* n° 50. p. 11-24.
- Legardez A., Simonneaux L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Les Questions Socialement Vives dans l'enseignement*. Dijon : Educagri Éditions.
- Maulini O., Perrenoud P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In O. Maulini, C. Montandon (dir.). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck, p. 50-66.
- Merle P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.
- Michel A. (2001). Six Scénarios sur l'école. *Futuribles*, n° 266, p. 67-74.
- Pagoni M., Tutiaux N. (2012). Les éducations à... : nouvelles recherches, nouveaux questionnements ? *Spirale* n° 50.
- Prost A. (1992). *Éducation, société et politique*. Paris : Seuil.
- Ropé E., Tanguy L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- Simonneaux J. (2011). Architecture et légitimité des savoirs et des expertises en vue d'une éducation post-normale : l'exemple du développement durable In A. Legardez, L. Simonneaux (dir.). *Développement durable et autres questions d'actualité. Les Questions Socialement Vives dans l'enseignement*. Dijon : Educagri Éditions, p. 365-382.
- Sauvé L. (2006). L'organisation et la structuration du secteur de l'éducation en réponse au programme onusien du développement durable. *Liaison Énergie/Francophonie*, n° 72, p. 33-41.
- Vergnolle C., Julien M.-P. (2013). Disciplines scolaires et forme curriculaire de l'EDD : quelle contribution des SVT et de la géographie ? *Penser l'éducation*, Hors-série, p. 465-484.
- Vincent G., Courtebras B., Reuter Y. (2012). La forme scolaire : débats et mise au point. *Recherches en didactique*, n° 13, p. 109-136.
- Vincent G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, n° 36/2, p. 47-62.