

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 péda-gogiques 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., Z Wang 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.