

Les espaces culturels de formation, péril ou opportunité pour la forme scolaire ?

Problématique générale

« Quand la frontière est bien tracée, et qu'il n'y a pas de terrain en litige entre les deux domaines, personne n'est tenté de la franchir ! », disait Jules Ferry en 1881 au congrès pédagogique, en parlant de la nécessité, pour l'institution scolaire publique, de définir son espace propre par distinction avec l'espace occupé par l'enseignement catholique¹. Mais comme Jacqueline Gautherin l'avait commenté, la frontière dont parlait Jules Ferry devait séparer d'autres territoires géographiques et symboliques, conformément au principe de la laïcité conçue « comme un grand partage : d'un côté, la République, les institutions publiques, l'école, les maîtres, les élèves, les savoirs savants et la culture universelle ; de l'autre, les Églises, les communautés, les familles, les enfants, les savoirs vernaculaires et les cultures particulières » (Gautherin 2005, p. 137). Entre ces diverses instances, Jules Ferry entendait tracer une frontière âprement disputée, économiquement et politiquement, soutenue par un État chargé d'émanciper la citoyenne et le citoyen des « groupes particuliers et locaux qui tendaient à l'absorber, famille, cité, corporation » (Durkheim 1975, p. 177). Plus tard, cette frontière et ces mondes en compétition sur le vaste terrain de l'éducation ont été

Introduction rédigée par Bruno GARNIER et Theodora BALMON.

1. Voir les lignes précédant celles-ci : « Quand nous aurons fait cela, Messieurs, et j'ai le ferme espoir que nous y arriverons, nous aurons créé entre les ministres du culte et les instituteurs un régime de vie, un *modus vivendi*, comme on dit, beaucoup plus solide et plus sûr qu'aujourd'hui. Pour établir la paix et le bon accord entre deux puissances voisines et rivales, je ne sais pas de moyen plus efficace que de leur donner de bonnes frontières ! » (Ferry 1881, p. 585).

fortifiés par la sociologie et les sciences de l'éducation, qui les ont rabattus dès leur origine sur les catégories du sens commun (Elias 1991, p. 9), érigeant leurs objets d'études en catégories essentiellement distinctes : sociologie des religions, de la famille, de l'école, sociologie politique.

Le présent ouvrage, comme le *symposium* dont il est issu², se propose de repenser ces catégories d'une façon critique et comparative à l'échelle internationale, à propos des espaces d'éducation et de formation, en mettant résolument l'accent sur les espaces culturels de formation extérieurs à l'institution scolaire dans son ensemble, mais non sans interactions avec celle-ci. Cette introduction est destinée à présenter les concepts clés et à rappeler les problématiques transversales dans une démarche dialogique mettant en évidence les liens entre les chapitres qui traitent d'objets, de méthodes, d'acteurs et de publics différents dans une volonté de mise en réseau thématique. En effet, cet ouvrage réunit, dans diverses configurations, la problématique des rapports aux savoirs que les « espaces culturels de formation » (Le Marec 2006) autorisent pour les publics concernés, et mesurent leurs effets en termes d'émancipation et de développement du pouvoir d'agir des personnes. L'ouverture internationale est destinée à soumettre à comparaison le cadre français que l'on sait particulièrement imprégné de la séparation entre l'institution scolaire publique et les autres instances d'éducation, dans le sillage de la frontière plus haut mentionnée, promue par Jules Ferry à la fin du XIX^e siècle.

Tentation d'une approche centrée sur l'école

Le choix d'échapper au prisme d'une centration sur l'école peut s'appuyer sur les travaux récents de certains historiens et sociologues de l'éducation qui ont résisté à la tendance encore dominante qui consiste à systématiquement confondre l'histoire de l'éducation avec l'histoire de l'école, comme, de fait, cela a été longtemps le cas dans les publications historiques françaises sur l'éducation³. La prégnance de l'approche scolarocentrée des études sociohistoriques peut s'expliquer par deux raisons. La première raison est l'importance politique de l'école en France qui est devenue, depuis la Révolution française, affaire d'État et affaire d'école (Nique 1990). En outre, la construction, tout au long du XIX^e siècle, de l'État éducateur, que Jules Ferry a

2. *Symposium* intitulé « Les espaces culturels de formation : quels nouveaux rapports aux savoirs ? », présidé par Bruno Garnier et Theodora Balmon, dans le cadre du 8^e Colloque international du CRIFPE, Montréal, 29-30 avril 2021.

3. La consultation des numéros de la revue *Histoire de l'éducation* suffirait à en attester : si l'on prend les 21 numéros thématiques (c'est-à-dire à l'exception des « varia ») de 2002 à 2014, on s'aperçoit que 19 d'entre eux sont centrés sur un aspect de la vie scolaire et qu'un seul ne la concerne pas du tout, le numéro 132, 2014/4, consacré à l'éducation de Louis XV.

parachevée dans les années 1880, a conduit à minorer l'autonomie des formes non scolaires d'éducation. L'importance de l'école dans l'éducation est apparue dès lors comme une réalité historique (Garnier et Kahn 2016, p. 7).

Une seconde raison peut être avancée pour rendre compte de la prégnance de l'institution scolaire dans les études historiques, mais aussi sociologiques sur l'éducation, qui contribue à donner au présent ouvrage toute sa raison d'être, en réaction contre ce prisme déformant : il s'agit de la construction des concepts de forme scolaire et de culture scolaire.

C'est Guy Vincent qui définit le premier la forme scolaire dans un ouvrage qui a fait date (1980), à partir de la recherche de ce qui est commun dans le rapport de l'école avec l'ensemble des élèves, à différentes époques et dans différents pays, non seulement en France, mais dans tout l'Occident moderne, de l'Europe à l'Amérique, et même en Chine (Vincent 2009), en s'appuyant sur la typologie weberienne des trois formes de domination (légale-rationnelle, traditionnelle et charismatique) (Vincent 2000). Ce faisant, Guy Vincent avait noté les caractères invariants de la forme scolaire depuis son origine dans les classes des écoles chrétiennes du XVI^e siècle qu'a théorisées Jean-Baptiste de La Salle au siècle suivant. Ces caractères invariants sont de diverses natures et résident en particulier dans toute une série d'outils appropriés au métier d'écolière et d'écolier, tels que le manuel, le cahier, la plume, la craie, l'ardoise, le tableau noir, les pupitres, etc. D'autres caractères tiennent aux méthodes employées. Jean-Baptiste de La Salle enjoignait de procéder dans les études avec une lenteur calculée, de ne dire que le nécessaire et d'éviter « empressement et promptitude » en toutes choses (La Salle 1951). Or, bien plus tard, l'organisation des trois cours successifs (cours élémentaire, cours moyen, cours supérieur) de l'école publique française, qui sont des classes d'âge, n'avait pas pour sens l'approfondissement et l'extension du savoir, mais de revenir sans cesse sur les mêmes questions, laissant persister le principe de la pédagogie lassallienne : la répétition et la lenteur (Vincent 1980, p. 41).

Coupée du monde marchand, dans la forme scolaire, l'écriture n'est plus technique de commerçant ou art du copiste, mais moyen d'apprendre à se comporter selon des règles écrites, à l'inverse des méthodes d'apprentissage par voir-faire et par ouï-dire, plus anciennes, toujours dominantes dans les sociétés non majoritairement concernées par les formes scripturales de socialisation et par la centralisation du pouvoir politique. Par la forme scolaire, selon Guy Vincent, l'enfant, en lisant et en écrivant, apprend l'obéissance, par des règles qui s'appliquent à tous, au maître lui-même, car les maîtres des écoles chrétiennes doivent parler le moins possible (Ariès 1973). La forme scolaire sépare les temps et les espaces scolaires de ceux de la vie personnelle, familiale et économique. Dans sa forme pure, elle sanctuarise l'espace scolaire et elle transmet des contenus d'enseignement sortis du contexte socioéconomique de son

environnement et aveugles aux territoires de vie ou d'origine des enfants et des jeunes. Tendant à conquérir de nouveaux domaines, la forme scolaire se répand dans l'enseignement supérieur et même dans les apprentissages liés aux loisirs, comme les écoles d'équitation ou de ski, qui lui empruntent ses degrés, ses qualifications et sa planification selon les classes d'âge. Plus tard, Guy Vincent observe que dans plusieurs pays d'Europe, au XIX^e siècle, avec l'élimination des formes d'enseignement nées avec l'industrialisation, notamment l'enseignement mutuel, s'est développée une école dont la fonction principale est d'ordre politique, et il en conclut que la forme scolaire a conforté les normes de la vie sociale préconisées par le pouvoir politique en place (1995). Cet examen minutieux permet de définir la forme scolaire comme « l'ensemble et la configuration des éléments constitutifs de ce que nous appelons l'école – et, partant du principe que celle-ci n'est ni éternelle ni universelle, rechercher quand et comment cette forme s'est constituée » (Vincent 1980, p. 10).

Cette continuité temporelle de la forme scolaire ne fait cependant pas l'unanimité des historiens, certains ayant vu à son encontre une série de ruptures radicales, en France, avec la période de l'Ancien Régime, dans les projets de réforme du temps des Lumières (Lelièvre 1990), dans la Révolution française (Julia 1981), dans l'instauration d'une école d'État (Chapoulie 2010), et, plus récemment, dans l'ouverture de l'école sur son environnement, sur fond de mondialisation de l'économie. Pour concilier les points de vue, il faut admettre que la forme scolaire est riche de variations, au fil des siècles, mais qu'elle est demeurée une forme de socialisation spécifique, liée à un lieu et un temps dédiés, durant une période qui correspond à l'ère moderne de l'éducation et dont la structure ne s'est pas modifiée fonctionnellement, de Jean-Baptiste de La Salle à Jules Ferry, en dépit même de la laïcisation de l'école publique intervenue dans le dernier quart du XIX^e siècle en France⁴, et même peut-être en partie jusqu'à nos jours. Il demeure également acquis que la forme scolaire est devenue un modèle normatif, en dépit de ses mutations internes sous l'impulsion des transformations sociales et économiques qu'ont connues les XIX^e et X^e siècles, ainsi que le début du XXI^e siècle. La notion de forme scolaire a ainsi grandement contribué à renforcer le tropisme exercé par l'école sur les problématiques éducatives.

Élaboré par André Chervel (1988), le concept de culture scolaire contribue également à conforter le modèle normatif de l'institution scolaire en matière d'éducation, sous deux aspects : premièrement, l'autoproduction par l'école des savoirs qu'elle enseigne ; et deuxièmement, l'importance sociale de ces savoirs, qui définissent l'idée même que l'on peut se faire à un moment donné de ce que doit être la culture générale. En d'autres termes, il faut entendre par « culture scolaire » non seulement l'accès aux

4. Ce point, toutefois, sera discuté par Pierre Kahn dans le présent ouvrage.

connaissances produites par l'école, mais, plus profondément, sa capacité à définir, selon la célèbre formule d'Octave Gréard (1882, p. 63-64) ce qu'il n'est pas permis d'ignorer⁵.

Enjeux de la diversité au péril de la forme scolaire

Cependant, plusieurs indices et raisons nous conduisent aujourd'hui à nous départir du tropisme de la forme scolaire pour étudier les politiques et les lieux d'éducation. La première raison tient aux différences qui existent selon les pays du monde occidental dans les rapports qu'entretiennent la forme scolaire et les autres modalités d'éducation et de formation en dehors ou à la périphérie de l'école, comme les familles, les communautés religieuses, professionnelles, associatives, les musées, les bibliothèques, les lieux de loisirs et les espaces virtuels offerts par Internet et les réseaux sociaux, auxquels la pandémie de coronavirus a donné un essor considérable depuis 2020. Il est certes admis, dans la plupart des pays du monde, que l'école poursuit deux missions, et que ces deux missions sont placées sous l'impérieuse nécessité de la justice : doter chacune et chacun des connaissances indispensables à la vie dans nos sociétés et préparer les individus à assumer des fonctions spécialisées ou, pour faire plus court, fonction d'intégration et fonction de différenciation (Touraine 1997 ; Sen 2000 ; Rosanvallon 2008 ; Maulini et Mugnier 2012). Mais les différences dans l'accomplissement des missions de l'école entre pays sont considérables et reposent sur des conceptions différentes de la relation de l'école avec les espaces de formation situés en dehors d'elle.

Beaucoup des différences les plus significatives sont révélées à l'aune de la façon dont les systèmes éducatifs traitent les minorités culturelles des territoires où ils sont implantés, et plus précisément la place qu'ils accordent, dans le rapport des élèves aux savoirs, aux identités ethniques, culturelles, linguistiques, sociales et religieuses acquises en dehors de l'école. L'importance accordée par l'institution scolaire à l'enseignement des langues maternelles ou d'origine des enfants par rapport à celui de la langue majoritaire ou langue d'enseignement est l'un des marqueurs du degré d'ouverture de l'école sur les savoirs culturels acquis en dehors d'elle, au sein de la famille, dans la vie quotidienne et sociale, ou encore associative et religieuse. À cet égard, le degré de porosité entre forme scolaire et autres formes d'apprentissage par imprégnation,

5. « L'objet de l'enseignement primaire n'est pas d'embrasser, sur les diverses matières auxquelles il touche, tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre, dans chacune d'elles, ce qu'il n'est pas permis d'ignorer. » Quatorze ans avant Jules Ferry, c'est l'auteur de ces lignes, Octave Gréard, directeur général de l'Instruction publique, qui élabore en 1868 la nouvelle organisation des écoles primaires françaises en trois cycles de deux ans chacun (cours élémentaire, cours moyen et cours supérieur), aboutissant au certificat d'études.

osmose et immersion de la personne dans son cadre de vie, décrit de grandes différences selon les régions du monde et leurs traditions culturelles, philosophiques et politiques. Au titre des méfaits de certaines positions extrêmes de ce surleur, les sociolinguistes ont nommé « insécurité linguistique » le résultat produit sur les enfants par la moindre considération accordée par l'école à la langue parlée dans leur famille, dans la rue ou dans les lieux de culte et de vie collective lorsque celle-ci diffère de la langue d'enseignement, par exemple pour les enfants du Maghreb vivant sur les deux rives de la Méditerranée (Garnier 2014).

Or, avant que l'école puisse former, en l'être individuel, un être social (Durkheim 2006, p. 102), le territoire d'origine ou le territoire de résidence de l'individu a déjà forgé des références culturelles qui structurent son identité et qui demandent reconnaissance et développement par l'éducation sous toutes ses formes. Dans la tradition française de l'indifférence aux différences issue d'une conception holiste de la citoyenneté, qui a fortement coloré la notion de forme scolaire en France, l'école n'a longtemps pris en compte les différentes identités des élèves que dans le cadre d'une conception patrimoniale de la nation qui voit dans la diversité des territoires de la République (incluant autrefois les colonies) autant de « petites patries » qui favorisent l'intégration formelle du sujet au tout national unitaire (Chanet 1996). Mais aux États-Unis et au Canada, et plus généralement dans le monde anglophone, les communautés qui constituent le tissu national ont acquis la conscience de la spécificité des identités qu'elles représentent et en demandent la « reconnaissance », notamment en matière de droits à une éducation aux diversités, dans et hors l'école. Dans ces régions du monde, la citoyenneté revêt une conception beaucoup moins formelle et beaucoup plus expérientielle, la citoyenne ou le citoyen étant une personne capable d'un agir social, de s'affilier librement à des collectifs et de jouir de toutes les libertés individuelles et collectives relatives à ses affiliations. Ce sème de l'identité personnelle et citoyenne, qui remonte au moins aux philosophes anglo-saxons Hobbes⁶ et Locke⁷, a bruyamment réapparu à l'occasion des combats conduits aux États-Unis dans les années 1950-1960 par les minorités noires ou des ensembles culturels minoritaires. L'enjeu commun est la reconnaissance de l'identité de minorités culturelles défavorisées. Charles Taylor s'est efforcé de théoriser cette revendication identitaire, en commençant par soutenir que « notre identité est partiellement formée par la reconnaissance ou par son absence, ou encore par la mauvaise perception qu'en ont les autres » (Taylor 1994, p. 41).

6. « By the people in this place we understand, not one civil Person, namely the City it self which governs, but the multitude of subjects which are governed ; for the City was not instituted for its own, but for the subjects sake » (Hobbes 1983, XIII, 3).

7. Locke définissait le droit naturel de l'homme comme celui d'un individu « absolute Lord of his own Person and Possessions » (Locke 1994, IX, 123).

Élargissement du marché de l'éducation en période de crise

Dès lors, l'école devra compter avec ce processus entrepris en dehors d'elle. Plusieurs auteurs l'ont étudié, en montrant la diversité des échelles territoriales auxquelles les individus peuvent se référer pour se trouver des caractères invariants, fondateurs de leur identité propre (Soundjock 1981 ; Tiemele 2011). Il y a des territoires infranationaux, tels que le quartier, le village, la région, ou bien des territoires nationaux étrangers (particulièrement pour les populations issues de l'immigration), ou bien des territoires supranationaux (par exemple des territoires religieux, comme l'Islam, qui est cependant une religion à vocation universaliste), pour ne rien dire des identités non nécessairement territorialisées.

Toutes les identités attachées à des territoires réels ou symboliques ont une dimension propre dont la nature est qualifiable de « culturelle » (Průcha 2004, p. 121). Tous les lieux et milieux d'éducation hors de la forme scolaire constituent l'écosystème éducatif d'une personne dès sa naissance, et ils induisent des modalités d'appréhension du monde et de rapport aux savoirs – comme aux savoir-être – qui structurent son identité individuelle et collective et sa capacité à agir dans la société où il vit.

Dès lors qu'il s'est dépris de l'emprise tentaculaire de la forme scolaire pour appréhender les faits et les politiques d'éducation, le chercheur soucieux de s'intéresser aux espaces culturels de formation ne peut pas cependant évacuer la question des rapports entre les éducations dans et hors l'école. Or, si la forme scolaire, selon Guy Vincent, est synonyme d'uniformité sur tout le territoire d'une nation et d'égalité formelle d'éducation pour tous les publics scolarisés, cette équation est, historiquement, assez récente. Au regard des autres espaces éducatifs, il n'est pas impossible que la forme scolaire constitue finalement une parenthèse de seulement quelques siècles, si l'on peut dire. Depuis la crise économique due aux chocs pétroliers de 1973 et 1980, suivie par toute une série de crises économiques et sociales jusqu'au moment où nous écrivons ces lignes, pour des raisons différentes, il se pourrait bien que la forme scolaire ait commencé à perdre de sa superbe. Les gouvernements des démocraties occidentales ont dû infléchir les relations entre scolarisation, insertion professionnelle et échelles territoriales. Le *Rapport sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, établi en France par Bertrand Schwartz en 1981, partait déjà du constat selon lequel le taux de chômage des jeunes dépassait celui des adultes, les emplois qu'ils occupaient étaient de courte durée, le nombre de jeunes ayant affaire à la justice augmentait, ainsi que celui des suicides. Le rapport préconisait de redonner toute sa fonction pédagogique à l'alternance formation-production, par une démarche de validation des acquis scolaires pour celles et ceux qui n'obtenaient pas de diplôme et par la mise en œuvre du projet individualisé de formation qui devait déboucher sur un « contrat de qualification professionnelle et sociale » (Schwartz 1981). Bertrand Schwartz dénonçait

le fait que la forme scolaire avait conféré un point central à l'école en périphérie duquel d'autres acteurs éducatifs gravitaient sans véritable cohésion (collectivités territoriales, monde du travail et secteur associatif), et il estimait que cette configuration était sur le point de muter vers « un montage complexe témoignant de nombreuses contradictions, mais aussi d'innovations très prospectives ». Les instances associatives et locales qui agissaient auparavant au sein d'un fonctionnement horizontal devaient s'intégrer pleinement dans la culture verticale du système scolaire par la mise en place de partenariats territoriaux.

Tel fut le point initial d'un processus de mutation de la forme scolaire, qui a peu à peu mis en synergie, par la recherche de complémentarité et de partenariats, les écoles et les établissements publics d'enseignement d'une part ; et d'autre part, les acteurs socioculturels et économiques (Van Zanten 2004). Il ne s'agissait alors que du début d'un processus qui a mis en interaction les acteurs de l'école et les acteurs socioculturels et économiques de son environnement. Rompant avec une tradition pluriséculaire, les enseignants se sont trouvés priés d'interagir, à l'interface entre plusieurs mondes (Derouet 2000).

La logique de la ville éducatrice constitue un nouveau pas. C'est la ville elle-même et les instances de formation culturelle, sociale et professionnelle qu'elle abrite, subventionne ou supervise, qui deviennent le cadre d'expérience, étant désormais le lieu, mais aussi l'instance de socialisation. Selon les observations faites aux États-Unis dans les années 1980, la marge de manœuvre acquise par les différents acteurs pour définir les stratégies de coopération et de communication répond à un « ordre de l'interaction » qui est un ordre normatif. Depuis le début des années 2000 s'est déployée la logique du projet éducatif territorial, dont la ville éducatrice constitue un pas supplémentaire. Dans ces conditions, l'éducation ne se fait pas seulement dans la ville, elle se fait par la ville et ses espaces culturels, notamment les musées et les bibliothèques (Vilarrasa *et al.* 2007), mais aussi à travers les espaces virtuels que sont les médiathèques et les supports multimédias : travailler sur l'éducation, c'est travailler sur la ville, avec les responsables des politiques urbaines et sociales, les urbanistes, le tissu culturel, associatif et économique dans sa diversité.

Tous ces espaces de formation, aujourd'hui démultipliés par les ressources numériques, ont de quoi susciter une sorte de vertige et donner à l'observateur l'impression d'être placé devant une nébuleuse dont il devient difficile de discerner les objectifs de formation et leur dimension démocratique, devant l'étendue du marché scolaire et l'ampleur des enjeux financiers qui se cachent derrière ses innombrables acteurs. Ce foisonnement conduit par rétroaction, à revigorer, aux yeux de forces politiques de premier plan, la sanctuarisation de la forme scolaire préservée des incursions de groupes de pression mercantiles et idéologiques de toutes sortes. Un peu de clarté

s'impose quant aux critères de validité éducative et démocratique des espaces culturels de formation, pouvant donner lieu à des critères de labellisation, et là n'est pas le moindre des objectifs du présent ouvrage. Cet objectif requiert un effort de clarification de quelques concepts clés, ou plutôt de familles de concepts systémiques étroitement liés les uns aux autres. En voici deux parmi, sans doute, quelques autres à découvrir dans le corps de l'ouvrage.

Défis de l'hypermodernité : littératie et *empowerment*

Premièrement, les exigences en « littératie » sont multiples et ne cessent de s'accroître. Il convient de préciser ici que, parmi les composantes fondamentales de toute capacité d'agir (*empowerment* dans la littérature anglo-saxonne), figure en première place l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information dans la vie courante, à la maison, au travail, dans la collectivité. C'est une information le plus souvent écrite, même et peut-être encore plus souvent que naguère à travers la médiation d'Internet, qu'il faut appréhender et interpréter, assimiler, c'est-à-dire faire sienne pour se l'approprier et en faire un usage maîtrisé et constructif. Cette capacité est nommée « littératie », car elle va au-delà de la capacité à lire et écrire que l'on nomme habituellement « lettrisme » et peut s'appliquer également aux langages audiovisuels omniprésents. Or, les territoires de vie ou d'origine, tout comme l'axe temporel – les parcours de vie, parcours scolaire, parcours professionnel, parcours dans la société –, sont producteurs d'inégalités dans les apprentissages acquis, singulièrement dans le niveau de « littératie » de la personne. Il ne s'agit pas ici seulement de différences, mais bien d'inégalités dans l'accès aux informations audiovisuelles et aux savoirs scripturaux. Depuis les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron à propos de la reproduction des inégalités sociales par l'école, justement célèbres (1970), dont les continuateurs emplissent désormais des bibliothèques entières, bien peu a été écrit à propos de la résilience, voire de la réparation que les espaces non formels d'éducation seraient susceptibles d'offrir aux vaincus de la sélection méritocratique pour restaurer un rapport aux savoirs utile au développement de leur « agir social » et professionnel. Cet impératif démocratique semble d'autant plus impérieux que sont aujourd'hui préconisées partout dans le monde les modalités de formation tout au long de la vie, hors du temps de la formation initiale, et de validation des acquis de l'expérience.

Ces autres modalités d'apprentissage concernent des individus de statuts divers, autant des élèves et des étudiants que des enseignants, des professionnels et, en réalité, tout citoyen, et elles sont traversées par des *médiations hypermodernes*. Cette expression, employée dans le présent ouvrage par Anik Meunier et Camille Roelens (section 7.1), désigne un ensemble de ressources complexes, de ruptures, mais aussi peut-être d'autonomie, de créativité, de solidarité, qui lui-même s'inscrit dans le cadre de l'hypermodernité.

« [...] le monde hypermoderne se caractérise ainsi par la multiplication exponentielle à la fois du type de médiations nécessaires pour se construire comme sujet humain dans un monde de culture, et de la diversité des propositions de médiations qu'un individu peut être amené à rencontrer et à saisir. En d'autres mots, quand l'autonomie individuelle devient la clé de voûte du fonctionnement des sociétés, cela touche aussi bien la *matière* que la *manière* de la médiation comprise comme activité essentielle de l'humain comme être de culture. Cela touche *in fine* la façon dont l'autorité [...] peut s'exercer, certes dans les professions de médiation culturelle, à l'école ou au musée, en particulier, mais aussi plus largement à travers l'ensemble du large spectre de l'éducation formelle et non formelle aujourd'hui. » (Roelens 2021)

Précisons ici que le courant **postmoderne** véhiculait des tendances au désenchantement, au pessimisme, au scepticisme à l'égard des valeurs héritées des Lumières. Habermas évoquait « l'entrée dans la clairière anarchiste de la postmodernité, là où tout se défait et où s'affirme le refus des représentations univoques du monde, des visions totalisantes, des dogmes, des imputations de sens » (Habermas 1988). Au contraire, le courant que l'on peut intituler **hypermoderne** figure, sinon un dépassement, du moins un nouvel élan vers une modernité plus libérée des inhibitions idéologiques, psychologiques, esthétiques ; cela aussi bien chez les individus qu'au sein de la société globale (Tapia 2012, p. 7).

Dans ce cadre conceptuel, les temps actuels se caractérisent par des manières de sentir et de penser ici et à distance, qui reflètent un état des conditions du rapport de l'individu au monde au sein d'un collectif socioculturel. Liées au mode d'existence des objets et des hommes et de leurs rapports, les formes de perception sensorielle et d'appréhension intellectuelle révèlent les processus de subjectivation : elles sont façonnées par les transformations économiques, technologiques et culturelles d'une époque aujourd'hui marquée par la mondialisation des connexions, mais aussi par la menace que cette mondialisation fait peser sur l'humanité dans sa diversité (Haroche 2012, p. 6) et dans la possibilité d'un lien social entre des citoyens qui se pensent de plus en plus comme des individus à besoins particuliers. La forme scolaire peut-elle rester indifférente à de telles mutations, et ne doit-elle pas incorporer les modalités de rapports aux savoirs que les espaces de formations non formels offrent à leurs usagers ?

Ainsi, l'éducation, sous toutes ses formes, est supposée mettre chacune, chacun, à son niveau, avec ses ressources, ses réseaux, mais également ses contraintes, en capacité de faire face à cette nouvelle configuration. Or, selon l'exigence démocratique, chacune, chacun doit pouvoir y interagir, y contribuer. Devant ce constat, comment penser un dispositif suffisamment inclusif, favorisant la connaissance et l'*encapacitation*, concourant efficacement à la socialisation ? La forme scolaire et universitaire,

réussite incontestée qui a conquis bien des champs de la société, peine à répondre à ces nouvelles dynamiques, non pas par réticence ou désapprobation, mais du fait de sa structure même. Les institutions culturelles, musées, bibliothèques, sites historiques, environnementaux, partenaires de longue date de l'école, pourraient-elles avoir un rôle à jouer pour amorcer et aider aux transitions substantielles ?

Savoirs et méthodes : des concepts éducatifs à préciser

Deuxièmement, l'étude des espaces culturels de formation hors la forme scolaire requiert une clarification sur les méthodes d'acquisition des savoirs et sur le statut même de ces savoirs, dans la mesure où le présent ouvrage envisage de nouveaux paradigmes d'éducation et d'apprentissage, théoriques et expérientiels, empiriques et réflexifs.

Une série de définitions a ainsi été proposée depuis au moins une cinquantaine d'années. L'éducation informelle s'est vue qualifiée de « processus par lequel une personne acquiert et accumule durant sa vie des connaissances, des compétences, des attitudes et des notions, par l'expérience quotidienne et les relations avec le milieu » ; tandis qu'à l'opposé, l'enseignement formel est un « système d'enseignement institutionnalisé, chronologiquement gradué et hiérarchiquement structuré qui s'étend de l'école primaire à l'université ». Entre les deux, l'éducation non formelle est présentée comme « toute activité éducative et systématique, conduite en dehors du système formel en vue de fournir différents types d'apprentissage à des groupes particuliers de la population, adultes aussi bien qu'enfants » (ACCT 1985).

Ces définitions posent une multitude de problèmes. Les textes de l'UNESCO et d'autres organismes internationaux fournissent de telles définitions en fonction des programmes que les pays membres entendent financer, et non en fonction d'une recherche de la vérité scientifique. De ces orientations économiques fluctuantes, il découle que l'éducation formelle et l'éducation non formelle sont tantôt des processus, tantôt des programmes ou des institutions, tandis que l'adjectif « informel » qualifie tantôt une modalité d'accès aux savoirs, tantôt ces savoirs eux-mêmes. Or, si l'on définit les deux premiers termes comme des programmes ou des institutions, il est clair qu'ils nomment des notions exclusives l'une de l'autre. Au contraire, si l'on considère l'éducation formelle, non formelle et informelle comme des modes d'apprentissage, il devient possible de les voir fonctionner simultanément ou alternativement plutôt que comme des entités séparées. C'est ce qui a permis notamment d'associer les apprentissages formels aux apprentissages informels dans une recherche de complémentarité, à propos des programmes de formation tout au long de la vie (La Belle Thomes 1982). L'une des difficultés sémantiques de l'usage du mot informel provient du fait que cette notion ne peut s'appliquer de la même façon au processus

(l'apprentissage comme *learning*) et aux produits (le savoir ou l'apprentissage comme résultat). Il est contestable de prétendre assimiler ces deux sens en considérant que les apprentissages informels ne peuvent produire que des savoirs informels (Maulini et Montandon 2005). Considérés comme résultat de l'apprentissage, les savoirs issus de processus informels peuvent ainsi prétendre à un statut cognitif équivalent aux savoirs issus d'un apprentissage formel. N'y a-t-il de savoir que conscient de lui-même, autrement dit inscrit dans un métadiscours (Bier *et al.* 2010, p. 201) ?

C'est aussi ce qui a permis de penser qu'à l'école, il y a l'enseignement formel du maître, mais aussi une éducation non formelle par des activités culturelles organisées ou des « éducations à », qui visent des savoir-être autant que des savoir-faire (Barthes et Alpe 2012), et une éducation informelle par les contacts interpersonnels. La porosité entre cette nouvelle modalité de forme scolaire (mais est-ce encore la « forme scolaire » ?) et les espaces culturels de formation non scolaire est peut-être l'un des critères de validité de tels espaces pour nourrir, enrichir et réparer certains dysfonctionnements apparus dans le dernier quart du XX^e siècle, lors des transformations de la forme scolaire. D'abord, les politiques d'éducation successive ont abouti à la juxtaposition de deux systèmes organisationnels, l'un bureaucratique (avec le pilotage par un centre hiérarchique), et l'autre post-bureaucratique (où les professionnels sont incités à prendre au niveau local des initiatives responsables) avec le souci de moderniser la relation aux « usagers », parents et élèves, en considérant leurs caractéristiques individuelles et leurs revendications personnelles. Ensuite, les évolutions liées à certains problèmes des élèves (absentéisme, indiscipline, échec scolaire, déscolarisation). Enfin, la forme scolaire est devenue plus poreuse aux injonctions de la société (Derouet et Dutercq 2004, p. 1).

En définitive, il apparaît que l'inclusion et l'*encapacitation* sont des moteurs clés de ces différents paradigmes qui réclament une collaboration interinstitutionnelle (école/culturel), interprofessionnelle (enseignant/médiateur) et parfois des hybridations. Ces orientations se dessinent au travers des travaux de recherche et expériences éducatives menés sur des lieux et dans des environnements à forte valeur communautaire et épistémique : musées, bibliothèques, mais aussi des acteurs primordiaux aujourd'hui, encore plus qu'hier, tels les sites historiques et environnementaux. Il s'opère également un changement de perspectives où l'école n'est plus systématiquement au centre de la dynamique éducative. Ainsi, la distribution centre-périphérie n'est pas figée et suit le cheminement du projet éducatif de chacune et de chacun.

Structure de l'ouvrage

L'objet premier du présent ouvrage est d'étudier les rapports aux savoirs induits par les articulations entre forme scolaire et espaces culturels de formation, ainsi que

leurs effets sur l'identité professionnelle des acteurs concernés, par une mise en perspective historique, pédagogique et philosophique. L'ouvrage a reçu des contributions critiques ouvertes par la définition donnée par Jürgen Habermas de la bibliothèque comme espace d'intercompréhension pour le dialogue politique (1987), ici appliquée à d'autres espaces culturels de formation. D'autres questions sont ici posées : si Daniel Urrutiaguer a pu appliquer aux bibliothèques le concept de « troisième lieu » (2018), à quelles conditions un tel critère peut-il s'appliquer à d'autres lieux et milieux de formation informels ou non formels ? Comment peut-on vérifier et évaluer que les facilités d'accès aux supports de connaissances dans de tels espaces mettent en œuvre des rapports aux savoirs différents de ceux que pratique l'école ?

Le second objet de l'ouvrage réside dans l'étude critique des pratiques pédagogiques, dans une démarche comparative entre différents espaces culturels de formation, tels que bibliothèques, médiathèques, musées et sites historiques, lieux d'héritage, d'histoire et de divertissement, voire les espaces virtuels que sont les réseaux sociaux et les supports multimédias. Quelles nouvelles pratiques pédagogiques sont rendues possibles par le contact de l'école avec les espaces culturels de formation ? Pour quelles finalités et de quelles façons ces espaces peuvent-ils être des lieux de formation des enseignantes et enseignants ?

Pour traiter les multiples aspects de sa problématique, le présent ouvrage est constitué de quatre parties, au sein desquelles ont œuvré des chercheurs issus de France, mais aussi du Canada, des États-Unis, du Brésil, du Maroc et de Suisse. Chaque partie est introduite brièvement par la coordinatrice ou le coordinateur qui en a accepté la charge.

La première partie, intitulée « Les espaces culturels de savoirs », coordonnée et introduite par Régis Malet, traite des nouvelles modalités de partage des savoirs entre différents espaces de formation et groupes d'acteurs dans une optique de communauté éducative. Ces considérations autorisent un retour critique sur la notion même de forme scolaire et sa capacité à décrire les nouveaux enjeux des relations entre l'école et ses environnements éducatifs.

La deuxième partie, coordonnée par Anik Meunier et intitulée « Musées et forme scolaire : quelles interactions ? », opère une focalisation sur un espace culturel de formation au sein d'une dynamique éducative scolaire, mais aussi territoriale. Cette partie prend aussi en considération les rapports parfois biaisés entre acteurs des espaces de formation non scolaires et enseignants des disciplines scolaires.

La troisième partie, coordonnée par Denise Damasco, sous le titre « Lecture et médiation culturelle », s'intéresse aux statuts de la lecture et de l'acquisition de compétences en littérature par le biais de médiateurs du livre à l'école.

Enfin, Sylvie Condette coordonne la quatrième partie de l'ouvrage intitulée « Apprentissages informels, apprentissages formels, formations hybrides ». Cette partie met l'accent sur la combinaison, voire l'intrication des modalités d'apprentissage, de l'école primaire à l'enseignement supérieur, notamment.

À ces quatre grandes parties s'ajoutent les points de vue critiques et de contrepoints dus à Maurice Tardif et à Alain Jaillet en annexe, offrant quelques perspectives à approfondir, et une conclusion synthétisant les acquis. Enfin, les notices d'auteurs et d'auteurs complètent cet ouvrage.

Bibliographie

- ACCT – Agence de coopération culturelle et technique (1985). Le formel et le non formel dans l'éducation de masse. Dans *Session d'étude sur les interactions du formel et du non formel dans le contexte d'une politique d'éducation de masse*. Paris.
- Ariès, P. (1973). *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Le Seuil, Paris.
- Barthes, A., Alpe, Y. (2012). Les éducations à, un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université. *Spirale*, 50, 197–209.
- Bier, B., Chambon, A., De Queiroz, J.-M. (2010). *Mutations territoriales et éducation. De la forme scolaire vers la forme éducative ?*. ESF, Issy-les-Moulineaux.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit, Paris.
- Chanet, J.-F. (1996). *L'École républicaine et ses petites patries*. Aubier, Paris.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59–119.
- Derouet, J.-L. (dir.) (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. De Boeck, Louvain-la-Neuve.
- Derouet, J.-L., Dutercq, Y. (dir.) (2004). Un « bougé de la forme scolaire » ?. Dans *Le collègue en chantier*. Institut national de recherche pédagogique, Lyon.
- Durkheim, É. (1975). De l'État. Une révision de l'idée socialiste. Dans *Textes*, tome III, Karady, K. (dir.). Les Éditions de Minuit, Paris.
- Durkheim, É. (2006). *Éducation et sociologie*. Quadrige/Presses universitaires de France, Paris. 1^{re} édition, Alcan, Paris, [1922].
- Elias, N. (1991). *Qu'est-ce que la sociologie ?*. Éditions de l'Aube, Paris.
- Ferry, J. (1881). Discours de M. le Ministre de l'Instruction publique au congrès pédagogique de 1881. *Revue pédagogique*, 7(1), 572–590.

- Garnier, B. (dir.) (2014). Insécurité linguistique en éducation : approche sociologique comparée des élèves issus du Maghreb. *Études de Linguistique Appliquée*, juillet-septembre, 175.
- Garnier, B., Kahn, P. (dir.) (2016). *Éduquer dans et hors l'école. Lieux et milieux de formation. XVII^e – XX^e siècle*. Presses universitaires de Rennes, Rennes.
- Gautherin, J. (2005). Quand la frontière est bien tracée... *Éducation et Sociétés*, 2(16), 137–154.
- Gréard, O. (1882). Instructions et directions pédagogiques relatives à la nouvelle organisation pédagogique de 1868. Dans *Règlement d'organisation pédagogique des écoles primaires publiques*. Bibliothèque du Musée pédagogique, Paris, [1868].
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Fayard, Paris.
- Habermas, J. (1988). *Le discours philosophique de la modernité : Douze conférences*. Gallimard, Paris.
- Haroche, C. (2012). Généalogie des processus hypermodernes (de la condition de l'homme moderne à la condition de sujet visible). *Connexions*, 97, 27–40.
- Hobbes, T. (1983). *De Cive, The English Version*. Warrender, H. (dir.). The Clarendon Press, Oxford. 1^{re} édition en latin, [1647].
- La Belle Thomes, S. (1982). Formal, Non-Formal and Informal Education : A Holistic Perspective on Lifelong Learning. *International Review of Education*, 28(2), 159–176.
- de La Salle J.-B., Anselme, F. (1951). *Conduite des écoles chrétiennes. Introduction et notes comparatives avec l'édition princeps de 1720*. FSC/Éditions du manuscrit français, Paris.
- Le Marec, J. (2006). Les musées et bibliothèques comme espaces culturels de formation. *Savoirs*, 11(2), 9–38.
- Lelièvre, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires*. Nathan, Paris.
- Locke, J. (1994). *Le second Traité du gouvernement*. Presses universitaires de France, Paris, [1690].
- Maulini, O., Montandon, C. (dir.) (2005). *Les formes de l'éducation : variété et variation*. De Boeck, Louvain-la-Neuve.
- Maulini, O., Mugnier, C. (dir.) (2012). Entre éthique de l'intégration et pratiques de la différenciation : (re) penser l'organisation du travail scolaire ?. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, hors-Série.
- Nique, C. (1990). *Comment l'école devint une affaire d'État (1815-1840)*. Nathan, Paris.
- Průcha, I. (2004). *Interkulturní psychologie. Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Portál, Prague.
- Roelens, C. (2021). Penser l'éducation avec Gilles Lipovetsky. *Penser l'éducation*, 49.

- Roelens, C. (2023). *Quelle autorité dans une société des individus*. Presses universitaires de Rouen et du Havre, Mont-Saint-Aignan.
- Rosanvallon, P. (2008). *La légitimité démocratique. Impartialité, réflexivité, proximité*. Le Seuil, Paris.
- Schwartz, B. (1981). L'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Rapport, La Documentation française, Paris.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Le Seuil, Paris.
- Soundjock, E. (1981). Affirmation de l'identité culturelle. Dans *L'affirmation de l'identité culturelle et la formation de la conscience nationale dans l'Afrique contemporaine*. UNESCO, Paris.
- Tapia, C. (2012). Modernité, postmodernité, hypermodernité. *Connexions*, 97, 15–25.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme, Différence et démocratie*. Flammarion, Paris.
- Tiemele, B. (2011). Que faire de nos identités multiples ?. Dans *Identités individuelles, identités collectives*, Tanon-Lora, M. (dir.). L'Harmattan, Paris, 9–31.
- Touraine, A. (1997). Pourrons-nous vivre ensemble, égaux et différents ?. Fayard, Paris.
- Urrutiaguer, D. (2018). Le modèle du troisième lieu appliqué aux Bibliothèques municipales. Dans *Bibliothèques en mouvement. Innover, fonder, pratiquer de nouveaux espaces de savoir*, Condette, S. et al. (dir.). Presses universitaires du Septentrion, Lille.
- Van Zanten, A. (2004). Les politiques de l'action éducative. Dans *Mutations territoriales et éducation. De la forme scolaire vers la forme éducative ?*, Bier, B. et al. (dir.). ESF, Issy-les-Moulineaux.
- Vilarrasa, A., Bier, B., Richez, J.-C. (2007). Villes éducatrices. L'expérience du projet de Barcelone. *Cahiers de l'action*.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon, Lyon.
- Vincent, G. (dir.) (1995). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de France, Lyon.
- Vincent, G. (2009). Les types sociologiques d'éducation selon Max Weber. *Revue française de pédagogie*, 168, 75–82.
- Weber, M. (2000). *Confucianisme et taoïsme*. Gallimard, Paris.