

## **Formes sociales, formes d'éducation et figures théoriques**

**Cléopâtre Montandon  
Université de Genève**

L'utilisation des termes formel, informel ou encore non-formel pour qualifier l'éducation est relativement récente et davantage liée à des projets politiques qu'à des nécessités scientifiques. Constatant que les efforts sur le plan de l'éducation ne produisaient pas les résultats économiques et sociaux escomptés, les représentants de plusieurs pays ont perdu la confiance accordée à leurs systèmes éducatifs. La crise mondiale de l'éducation diagnostiquée il y a une quarantaine d'années (fin des années 1960 et début des années 1970), dont s'est émue l'UNESCO ou la Banque Mondiale, a conduit vers l'idée que pour résoudre le problème des systèmes scolaires il était nécessaire de se tourner vers les ressources éducatives en dehors de l'école et dans d'autres secteurs de la société (Coombs 1968 ; Coombs, Prosser & Ahmed, 1973). C'est à cette époque que les notions de déscolarisation (Illich, 1973) ou de *learning society* (Faure, 1972) sont apparues et que les distinctions entre éducation formelle, informelle et non formelle ont pris leur essor<sup>1</sup>. Malgré les problèmes conceptuels relevés par différents spécialistes de l'éducation, qui ont mis l'accent sur le fait que ces notions se recoupent, celles-ci sont toujours largement utilisées dans la définition des politiques éducatives, reflétant des enjeux politiques analysés dans d'autres contributions de cet ouvrage (Ollagnier, Poizat, Maulini et Montandon, entre autres).

---

1. Les débats sur la crise des systèmes scolaires n'ont pas cessé depuis cette époque. Lors de la 47<sup>e</sup> session de la conférence internationale sur l'éducation du BIE (2004), le Directeur général de l'UNESCO, Koïchiro Matsuura déclarait qu'il fallait chercher des moyens pour réformer l'éducation afin que les écoliers soient préparés, « formellement et informellement, pour l'éducation supérieure, pour le monde du travail et pour leur rôle futur de citoyens actifs ». Sommes-nous à la veille de redéfinitions des formes de l'éducation ou d'une nouvelle mouture des anciennes ?

Quelle est la valeur scientifique de ces concepts ? Les sciences humaines et sociales se fixent certes des objectifs descriptifs : tenter de relever les catégories d'un phénomène social comme l'éducation en est un. Cependant, derrière ces catégories se cachent bien souvent des raisonnements théoriques. Ce texte suggère une correspondance entre la forme scolaire d'éducation et d'une part les premières théories proposant des analyses des formes sociales de la modernité, d'autre part les théories critiques qui ont ouvert au formalisme scolaire. Puis, il tente de montrer le rapport entre transformations sociales, analyses théoriques et formes d'éducation, notamment celles nommées informelles ou non formelles. Il souligne enfin quelques pistes de recherche et propose une approche pragmatique des formes de l'éducation. À noter d'emblée que ce texte se réfère principalement aux analyses des formes de l'éducation dans les sociétés occidentales, les articles de Pierre Dasen *et al.*, Simon Toulou et Denis Poizat dans ce même volume apportant un éclairage sur des formes d'éducation dans d'autres régions du monde.

## **FORMES SOCIALES ET FORMES D'ÉDUCATION : CORRESPONDANCES CONCEPTUELLES**

Il existe une longue tradition de travaux anthropologiques et sociologiques sur l'avènement de la modernité, qui a inspiré les typologies utilisées de nos jours pour analyser les formes de l'éducation et plus particulièrement leur formalisation. En voici quelques exemples, qui ont soulevé plus tard de nombreuses critiques.

### **Transformations sociales et relations impersonnelles**

Les premiers anthropologues et sociologues ont mis en relation les transformations des liens sociaux avec les phénomènes d'industrialisation, d'urbanisation, de développement des États ou encore d'intellectualisation et d'individualisation des sociétés occidentales. Simmel (1900), par exemple, a insisté sur l'influence exercée sur les relations entre individus par le développement de moyens de mesurer le monde. Il a noté que dans le domaine relationnel, il y a eu avec le temps une progression de la prise en compte, dans les relations entre individus, de dimensions qui peuvent être mesurées, voire quantifiées, comme par exemple l'argent gagné, les activités entreprises, les notes et autres évaluations reçues, au détriment des aspects qualitatifs des relations entre personnes, de la prise en compte de la sphère de l'être, des caractéristiques et de la personnalité de chacun.

Malgré les différences sur le plan théorique, d'autres sociologues développeront une analyse qui suggère la croissance de relations moins person-

nelles dans les sociétés modernes. C'est le cas de Weber (1922) lorsqu'il traite du phénomène de bureaucratisation, qui peut d'ailleurs être perçu comme un processus de formalisation. Une structure bureaucratique selon Weber implique un « pouvoir rationnel-légal », la domination « traditionnelle » ou « charismatique » étant remplacée par la domination « légale ». La division du travail y est réglementée, associée à des devoirs et des tâches spécifiques ainsi qu'à des règles qui précisent les tâches et les responsabilités de chacun ; les paliers de l'autorité sont clairement établis, l'étendue du pouvoir de chacun étant liée à son champ de compétence. Il y aurait dans l'organisation bureaucratique une volonté de protéger les citoyens de l'arbitraire, en formalisant les statuts et les relations et en exigeant une manière d'interagir détachée et neutre selon des règles qui s'appliquent à tous, qui sont impersonnelles et d'une certaine manière plus favorables au fonctionnement démocratique des sociétés, excluant le népotisme ou le clientélisme. Quelles que soient les dérives de l'organisation bureaucratique, le critère des relations impersonnelles a été appliqué lors de la création des grands systèmes d'instruction publique.

Le thème du développement des relations impersonnelles se trouvait déjà chez Tönnies (1922), qui distinguait communauté et société ; les relations dans les communautés étant intimes, vivantes et chaleureuses, basées sur la sympathie réciproque des membres, sur leur désir de faire partie d'un groupe, les relations dans les sociétés étant froides, conventionnelles, gouvernées davantage par le calcul. Durkheim (1897) aussi s'est intéressé aux transformations des relations sociales. Il a noté un passage de la solidarité mécanique (par la ressemblance), caractéristique des sociétés traditionnelles où la spécialisation du travail est faible et où la communauté est fortement soudée, l'individu se percevant proche des autres, à la solidarité organique (par la complémentarité), présente dans les sociétés modernes où il y a spécialisation croissante, compétition, des organismes spécialisés et des fonctionnaires, où le lien social est plus faible, l'individu étant plus isolé dans le corps social, la cohésion s'instituant principalement par la division du travail.

Certes, ces analyses et typologies sur le plan sociétal présentent des faiblesses. D'abord parce que les oppositions ou les découpages qu'elles suggèrent ne sont pas clairs ou étanches et se font au prix de simplifications trop réductrices. Ensuite, parce qu'elles contiennent bien souvent des connotations idéologiques, du genre évolutionniste ou réactionnaire. On y décèle parfois une sorte de nostalgie du passé, d'une organisation de la société perçue comme plus chaleureuse, plus communautaire, parfois une sorte de foi en l'avenir, une idéalisation du progrès, de la raison, incarnée dans des structures rationnelles et efficaces, parfois une crainte des changements qui pourraient mettre en danger l'ordre social établi.

Les modèles d'analyse des figures tutélaires des sciences sociales ont été revisités par des sociologues et anthropologues plus récents. L'anthropologue Redfield (1960), par exemple, a établi une typologie opposant les *folk societies* aux *urban societies*. Le sociologue Parsons (1951), dans une vision davantage synchronique et sans proposer de typologie de sociétés, a développé une typologie de structures sociales se référant à des schèmes de valeurs (*value-orientation patterns*) basés sur des critères qui ne sont pas étrangers à ceux évoqués plus haut. Ces critères – universalisme/particularisme, spécificité/diffusion, affectivité/neutralité – se retrouvent dans de nombreuses conceptualisations sociologiques et ont été appliqués au sujet de l'éducation scolaire. Dans leur définition de la forme scolaire, Vincent et son équipe ont souligné un critère hérité de cette tradition. En effet ils ont mis l'accent, comme nous l'avons vu dans l'introduction de ce volume, sur le rapport à des règles impersonnelles qui régit la relation entre un maître et ses élèves et qui constitue selon eux le principe d'émergence fondamental de ce qu'ils ont appelé la forme scolaire (Vincent, Lahire & Thin, 1994).

Les différents théoriciens dont nous venons d'évoquer quelques travaux ont souligné les phénomènes de bureaucratisation, formalisation, institutionnalisation et relative démocratisation des sociétés occidentales, phénomènes qui peuvent être mis en relation avec la généralisation au XIX<sup>e</sup> siècle de l'instruction publique. Celle-ci, entreprise dans un cadre formel et impersonnel, serait censée éclairer le peuple, combattre l'ignorance et la misère, préparer les jeunes à trouver une place dans la société, préserver l'ordre social, voire transmettre une culture de la vérité et de la liberté, une culture rationnelle, citoyenne et critique. Elle aurait de surcroît l'avantage de transmettre des savoirs généralisables, qui peuvent se transposer et s'accumuler, de garantir que le mérite de chacun soit pris en compte et que l'égalité scolaire et sociale soient assurées.

Il s'est avéré que l'instruction publique avec sa « forme scolaire », ne remplit pas ses promesses. Il a été reproché aux systèmes scolaires, déclarés en crise au début du dernier tiers du XX<sup>e</sup> siècle, de ne pas satisfaire aux exigences de l'économie, de produire toujours des inégalités, de ne pas contrôler suffisamment les jeunes ou encore de ne pas offrir les conditions permettant à tous les élèves d'acquérir les connaissances nécessaires pour se former comme sujets autonomes.

## **CRITIQUE DE LA FORME SCOLAIRE D'ÉDUCATION ET NOUVELLES APPROCHES DE LA SOCIALISATION ET DE L'APPRENTISSAGE : INTÉRÊT POUR D'AUTRES FORMES**

Depuis les années 1960 plus particulièrement, des sociologues, anthropologues, psychologues, pédagogues, ont développé des critiques et des théories qui ont préparé le terrain pour des réformes et pour une valorisation de ce que l'on désigne par éducation informelle et non formelle. En premier lieu, il y eut des sociologues des deux côtés de l'Atlantique qui se sont attaqués autant à la forme scolaire qu'aux théories de leurs prédécesseurs. Bourdieu et Passeron (1970), dans leur théorie de la reproduction, ont analysé une école dont la forme même se montre « indifférente aux différences » entre élèves, notamment en termes de leur capital culturel. Young (1971) a ouvert la porte aux travaux théoriques de la dénommée « nouvelle sociologie de l'éducation » qui s'intéressent aux savoirs et qui montrent l'arbitraire du *curriculum* formel et l'enjeu social que représentent les savoirs transmis à l'école. L'approche théorique de Bernstein (1975, 1977) offre une conceptualisation particulièrement intéressante pour notre questionnement sur les formes. En effet, elle distingue deux idéal-types dans la transmission du savoir scolaire : le code sériel et le code intégré. Le premier fait référence à une situation où les savoirs sont au centre, où les matières sont clairement délimitées, faisant partie d'un système hiérarchisé, distinct des connaissances familières, extrascolaires, l'apprentissage étant soumis à une discipline et à un rythme précis. Dans le cas du code intégré, les savoirs peuvent être regroupés, ils font partie de projets définis à un niveau local, où l'apprentissage est davantage convivial et l'enseignement davantage individualisé. On s'aperçoit que le code sériel, qui fait référence au caractère universel des savoirs et aux performances des apprenants, présente une parenté avec l'éducation formelle, et le code intégré, qui fait appel au relationnel et à la personnalité des apprenants, avec l'éducation informelle ou non formelle. Bernstein, a mis en rapport cette évolution dans le cadre scolaire avec les changements des formes sociales. Il a constaté que le code intégré prend de l'importance dans les sociétés modernes, reflétant les transformations dans les relations sociales, qui deviennent moins autoritaires, moins hiérarchisées, plus pluralistes, plus démocratiques en somme, et où la discussion gagne du terrain sur l'imposition. Bernstein a observé que lorsque prévaut le mode sériel, la pédagogie est « visible », c'est-à-dire explicite, tandis que lorsque le code intégré prend le dessus la pédagogie est « invisible », à savoir que ce qui est demandé aux apprenants est moins clairement défini, plus implicite.

Une autre veine de travaux théoriques a été favorable à la conceptualisation des formes extrascolaires d'éducation. Si avant les années 1960 les sociologues et autres spécialistes des sciences sociales inté-

ressés à l'éducation se concentraient surtout sur l'éducation scolaire et ses aspects formels, nombreux ont été depuis ceux qui ont mis en avant le concept de socialisation pour souligner, dans une perspective interactionniste, que ce processus producteur de compétences sociales se déploie toute la vie durant et qu'il se manifeste dans de nombreux contextes, l'école n'en étant qu'un parmi d'autres (Douglas, 1970, 1973), et que des phénomènes de resocialisation se produisent de manière continue<sup>2</sup>. Chez les sociologues francophones, l'idée de ne pas se cantonner à l'éducation scolaire et de traiter du processus de socialisation a été à l'origine de la création d'un groupe de recherche sur la socialisation qui s'est réuni une première fois à Toulouse en 1983 (Berthelot, 1984 ; Vincent 1988).

Le regard sociologique critique qui a parcouru le champ de l'éducation depuis les années 1960 a apporté un éclairage intéressant sur l'organisation formelle du système scolaire, mettant en évidence la perpétuation des inégalités et suscitant une reconnaissance et un intérêt pour des formes d'éducation et de pédagogie qui s'éloignent du formalisme du modèle scolaire. Cet intérêt a sans doute été renforcé par le développement de nouvelles théories sur l'apprentissage, notamment de la part de chercheurs qui associent des connaissances en anthropologie aussi bien qu'en psychologie ou linguistique. Sfard (1998) présente élégamment cette transformation. Elle décrit un certain glissement dans le champ des théories des apprentissages, de la métaphore de l'acquisition vers celle de la participation. Pendant longtemps le processus d'apprentissage était analysé en termes d'acquisition de quelque chose, connaissance, valeurs, comportement, habileté, etc. Plus récemment le paradigme de plus en plus dominant est celui de l'implication dans une pratique, dans une activité (Lave, 1988), cette activité ne se limitant pas dans le cadre de l'école. Certains psychologues déjà sensibilisés par les approches de Piaget, de Vygotsky ou encore plus récemment de Bruner (1996), ont été également ouverts aux travaux des anthropologues qui ont montré que l'apprentissage est en général fonction de l'activité, du contexte et de la culture dans laquelle il se produit (*situated learning*) (Lave & Wenger 1991) et ont mis le doigt sur le fait que les apprentissages de type

---

2. Nous n'allons pas entrer ici dans la discussion interminable sur les parentés ou différences entre socialisation et éducation, discussion qui présente pas mal d'analogies d'ailleurs avec celle sur le formel-informel. Durkheim avait déclaré que l'éducation scolaire est une socialisation (1897/1967), d'autres penseurs qu'elle est socialisation à l'école primaire et subjectivation aux degrés supérieurs (Rorty, 1999), d'autres que socialisation et éducation sont distinctes (Cohen, 1971), d'autres encore considèrent l'éducation comme le résultat de la socialisation qui elle serait une action délibérée destinée à produire des comportements acceptables (Segall, Dasen, Berry & Poortinga, 1999). À mon avis la socialisation réfère à un processus interactif large et continu, dont l'éducation fait partie, processus qui se produit également lors des interactions avec les pairs, les média, les œuvres et objets culturels, le travail, la religion, l'armée, etc., le socialisé y prenant une part active (Malewska-Peyre & Tap, 1991 ; Montandon, 1997).

formel ne sont pas aussi généralisables et utiles qu'il a été prétendu (Lave, 1996), ceux de type informel pouvant être tout aussi efficaces. Ces travaux arguent qu'il est nécessaire de comprendre l'apprentissage comme un processus social et qu'il est indispensable de regarder de près le contexte culturel (Rogoff, 2003). Les anthropologues culturels de leur côté ont depuis longtemps contribué à montrer que les formes que prend l'éducation sont fonction des structures des différents groupes sociaux, l'éducation étant une adaptation aux impératifs de l'environnement socioculturel et plus particulièrement à la structure des relations sociales (Cohen, 1971).

Différentes revues de littérature montrent comment le point de vue anthropologique (Hymes, 1964 ; Heath, 1983 par exemple) a enrichi les travaux sur les apprentissages, qu'il s'agisse de l'oral, de l'écrit, ou des mathématiques (Hull and Schultz, 2001). Le texte de Dasen, Gajardo et Ngeng dans ce volume présente certains de ces travaux et celui de Poizat discute des formes de l'éducation sur un plan comparé. Il convient de souligner ici la conjonction de développements théoriques, sociologiques, anthropologiques et psychologiques, qui a mis en valeur les processus de l'éducation informelle ou non formelle, du côté des éduqués aussi bien que des éducateurs.

La conjonction de développements théoriques en sociologie, anthropologie et psychologie a contribué, c'est notre hypothèse, à la valorisation des formes d'éducation autres que scolaires.

## **FORMES SOCIALES ET FORMES ÉDUCATIVES : LIENS REVISITÉS ET ENJEUX SOCIAUX**

Les cadres théoriques des premiers théoriciens des sciences humaines et sociales apportent un éclairage sur le rapport entre formes éducatives et formes de société. Mais sont-ils toujours actuels ? La forme scolaire avec ses relations impersonnelles, considérée comme la meilleure solution pour une éducation de masse, est-elle toujours pertinente ? Les changements sociaux, qui ont eu lieu depuis, invitent-ils à revisiter les analyses théoriques des formes sociales et en conséquence les formes éducatives ? Quels développements faut-il retenir aujourd'hui qui compléteraient l'analyse de la cohésion sociale de Durkheim ou de l'organisation bureaucratique de Weber ? Nous avons vu que si pour certains penseurs l'idéaltype de l'organisation bureaucratique, née avec l'industrialisation des sociétés modernes pouvait servir la justice sociale des systèmes scolaires, pour d'autres elle ne faisait que contribuer à la reproduction des inégalités<sup>3</sup>. Les transformations

---

3. Il est intéressant de noter que le formalisme bureaucratique est aujourd'hui prôné par ceux qui attribuent l'échec du système scolaire aux réformes pédagogiques en évoquant des



sociales de notre ère, vers quelles formes d'éducation conduisent-elles ? Quels en sont les enjeux ? Cette question est ici posée au sujet des pays du Nord, mais elle devrait bien entendu être posée concernant les pays majoritaires<sup>4</sup> également.

### **Formes sociales et formes d'éducation : de quelques transformations récentes**

Depuis les années soixante du siècle dernier les transformations des rapports sociaux qui touchent les familles, les écoles, le monde du travail ainsi que d'autres institutions sont mises en relation avec des changements sociaux plus globaux. Les changements, parfois qualifiés de mutations, dans le champ de l'économie, de la technologie, de la démographie et de la culture sont évoqués. Les phénomènes de globalisation, de communication instantanée et généralisée, de dissolution normative et institutionnelle, ont été évoqués pour décrire les nouveaux problèmes des sociétés actuelles. Il y a une pléthore de travaux sur le développement d'individus et de sociétés qualifiés de postmodernes, hypermodernes, surmodernes, etc, revisitant les théorisations plus anciennes d'anomie, de désécularisation et de désenchantement du monde. Du point de vue socioculturel, Lyotard a analysé le déclin des « grands récits » (1979), Beck la « société du risque » (2001), Giddens l'essor de la « réflexivité » (1991), Bauman la « modernité liquide » (2000), Augé la « désymbolisation » de la société (1992), Dubet le « déclin de l'institution » (2002). Parallèlement, du côté de l'individu, après la suite des travaux de Sennett (1998) et de Lasch (1979) qui ont décrit sa fragilisation, Ehrenberg a analysé « la fatigue d'être soi » (1998), Rose l'invention des soi (« *inventing ourselves* ») (1996), Kaufman « l'invention de soi » (2004). Plus rarement, mais de manière intéressante, le rôle des sciences sociales a aussi été retenu pour comprendre les changements des sociétés et des individus modernes. Rose a montré comment la psychologie a contribué à l'invention des soi, en rendant visibles les conduites et les relations, en inventant de nouvelles formes d'expertise, en transformant l'exercice de l'autorité<sup>5</sup>. Tous ces penseurs ont insisté sur la redéfinition de l'individu dans la société et sur la place de la négociation et de la participation.

---

analyses qui ont justement servi au développement de ces réformes. Certains politiciens situés à droite défendent paradoxalement la forme scolaire (les notes, les disciplines bien délimitées, etc.) au nom des élèves qui n'auraient pas le capital scolaire et social pour bénéficier des réformes.

4. Ici le terme majoritaire se réfère aux pays dits parfois du tiers monde qui représentent un nombre d'habitants bien supérieur à celui des pays dits occidentaux, qui sont en fait minoritaires (Kagiticibaci, 1996).

5. Freitag a dénoncé « la trahison des sciences sociales », qui se sont mises « à la place de la société et à la place de l'histoire » (1995, p. 9) et a cherché à montrer par quel mécanisme elles ont conduit à une « confusion du pouvoir et du savoir dans le savoir-faire » plus particulièrement en unifiant théorie et pratique (p. 11).



L'analyse des transformations sociales a été transposée à l'éducation, familiale et scolaire. Le déclin du modèle autoritaire et des rapports de pouvoir en Occident est souvent évoqué pour expliquer les problèmes d'éducation dans les familles. Plusieurs travaux certes constatent un glissement dans les relations d'autorité des parents et des enseignants envers les enfants : d'un modèle reposant sur l'imposition et le contrôle vers un modèle basé sur la participation et la négociation (Kellerhals & Montandon, 1991 ; Montandon, 2000). Ces travaux montrent en même temps que différents modèles d'éducation familiale coexistent dans la même société.

L'impact des changements sociaux a également été examiné dans le cadre de la forme scolaire. Derouet, par exemple, a distingué différents modèles d'école en s'inspirant des travaux de Boltanski et Thévenot (1991), qui ont analysé les principes supérieurs et les logiques d'action qui régissent différentes formes de « cités ». Parmi ces modèles, qui coexistent dans nos sociétés, Derouet décrit celui qu'il nomme d'« intérêt général », qui valorise l'impartialité, la neutralité et la connaissance abstraite, éléments typiques de la « forme scolaire », ainsi que le modèle « communautaire », qui fait appel aux liens entre les individus, aux liens de personne à personne, à la confiance, à la concertation, à la chaleur communautaire et aux racines locales des individus, éléments apparentés à l'éducation dite informelle ou non formelle.

Familles et écoles aujourd'hui naviguent entre différents modèles ou formes éducatives. Mais à partir de ce constat, les conclusions, souvent teintées de normativité, diffèrent. Pour certains, les nouveaux modèles ont des conséquences néfastes pour les jeunes que l'on assimile à des adultes et qui, non contrôlés, deviennent des victimes ou des déviants. Il en va de même pour la société où l'individualisme, encouragé par cette éducation, met en danger la civilisation démocratique (Roussel, 2001). Pour d'autres, pour qui l'éducation est une préparation pour le monde à venir, le modèle éducatif basé sur la négociation correspond aux sociétés actuelles et ce sont « les progrès de la démocratie qui rendent nécessaires les changements afin que les individus soient plus *démocratiques* » (de Singly, 2002 ; voir aussi Renaut, 2003). Les adultes que les enfants doivent devenir ne sont pas les mêmes que ceux du siècle passé. Il apparaît logique que les modes d'éducation changent lorsque les formes sociales ainsi que les places et rôles des individus changent<sup>6</sup>. Dubet développe un point de vue analogue concernant l'école (2002). Selon lui, les mutations sociales qui

---

6. À noter que l'expérience collective des jeunes aujourd'hui est marquée par une forte ambivalence. Certes, ils vivent dans des sociétés qui permettent plus qu'anciennement la libre discussion et s'ils paraissent moins soumis et plus critiques c'est qu'ils sont en accord avec l'évolution actuelle de la société. Mais en même temps ils font partie du groupe des enfants : ils vivent le rapport de pouvoir asymétrique consubstantiel à l'enfance : ils sont à tout point de vue, politique, économique, les plus faibles face aux adultes.

procèdent de la modernité elle-même ont miné le programme institutionnel de l'école. La modernité demande à l'institution scolaire non seulement de promouvoir chaque être singulier en sujet, mais aussi de se confronter à un sujet qui est déjà là, enseignant ou enfant, ou encore parent. Dubet observe que le déclin de l'institution scolaire est irréversible et arrive à la conclusion qu'il faut essayer d'en maîtriser les effets « en inventant des figures institutionnelles plus démocratiques, plus diversifiées et plus humaines ». Il inclut de manière intéressante dans son analyse l'un des éléments clés des approches théoriques de la modernité, « tardive » selon lui : la place de l'individu.

Quelles que soient les conclusions des uns et des autres, il s'avère que les changements évoqués plus haut dans les formes que prend l'éducation, dans les familles aussi bien que dans les écoles, sont caractérisés par une *solidarité flexible*, qui a succédé à la solidarité mécanique et à la solidarité organique décrites par Durkheim. Si la solidarité mécanique était basée sur les statuts, la tradition, la religion, l'obéissance, le regard vers le passé, si la solidarité organique reposait sur la raison, les institutions, la connaissance, la responsabilité, le regard tourné vers l'avenir, une nouvelle solidarité se manifeste aujourd'hui, flexible, fluide, qui se réfère davantage à des relations choisies, personnalisées, participatives, contractuelles, à l'authenticité, le regard porté sur le présent, sur ce qui est valorisé aujourd'hui.<sup>7</sup>

Mais, quand bien même les sociétés occidentales actuelles tendent vers des rapports de pouvoir plus démocratiques, vers une reconnaissance toujours plus grande de l'individu, vers des relations négociées plus que statutaires, qui exercent d'ailleurs de nouvelles contraintes sur les individus, il importe de noter que tous ces changements n'affectent pas de la même manière tous les groupes sociaux et à plus forte raison toutes les sociétés. Dès lors, on peut se poser la question de savoir si les distinctions formel-informel-non formel, telles quelles, employées de manière générale, sont assez nuancées pour capter la complexité des formes de l'éducation et s'il ne faudrait pas, inventer de nouvelles figures. De plus, ces questions posées pour les pays du Nord, doivent sans doute être posées concernant les pays majoritaires<sup>8</sup> également (voir les textes de Dasen et Poizat dans ce volume). Quand bien même les sociétés occidentales actuelles tendent vers des rapports de pouvoir plus démocratiques, vers une reconnaissance toujours plus grande de l'individu, vers des relations négociées plus que statu-

---

7. Ces raccourcis ne se réfèrent certes pas à l'ensemble des membres d'une société et la différenciation sociale existe toujours, mais les nouvelles références sont présentes dans les groupes dont les capitaux permettent d'exercer une influence non négligeable sur la société.

8. Ici le terme majoritaire se réfère aux pays dits parfois du tiers monde qui représentent un nombre d'habitants bien supérieur à celui des pays dits occidentaux, qui sont en fait minoritaires (Kagitibaci, 1996).

taires, qui exercent d'ailleurs de nouvelles contraintes sur les individus, tous ces changements n'affectent pas de la même manière tous les groupes sociaux et à plus forte raison toutes les sociétés.

### **Formes d'éducation et enjeux sociaux**

Les lignes qui précèdent ont tenté de montrer que les transformations sociales conduisent vers une diversification des formes de l'éducation. La « forme scolaire » s'est certes imposée dans le paysage éducatif, mais les figures informelles séduisent et ne sont pas toujours considérées comme appauvrissantes ou dangereuses. Des « jeux mimétiques » entre ces formes ont lieu comme le montre le texte de Michel Fabre dans ce volume. D'autres chercheurs tendent aussi à penser qu'il est important de travailler sur les deux figures, scolaires et extrascolaires, et sur leurs articulations, qu'elles soient harmonieuses ou conflictuelles (Cole, 1996).

Ces transformations des formes ou figures de l'éducation, représentent sans doute des enjeux politiques et économiques. Mais dans quelle mesure les choix publics sont-ils informés par les changements de société ? Le paradigme de la flexibilité, à savoir de la discussion et de la participation dans le cadre de relations démocratiques, qui exprime les changements sociaux, inspire-t-il les débats actuels sur les politiques éducatives ? La réponse n'est pas évidente. Sur les questions d'articulation ou de dosage des formes il n'y a pas de consensus. Comme si une autre logique, ancree chez certains acteurs politiques, entravait un examen lucide des formes de l'éducation, comme si des présupposés de l'ordre des valeurs entraient en conflit avec la flexibilité consubstantielle à la dernière modernité des pays du Nord. Les débats sur les réformes scolaires qui proposent d'introduire des aspects « informels » sont souvent marqués par cette situation.

Richard Rorty (1999) pourrait apporter un éclairage intéressant à ce sujet. Comme d'autres penseurs, il a repéré deux conceptions très anciennes de l'éducation. La première prétend que l'éducation doit conduire vers la vérité ; ainsi la liberté suivra. Pour accéder à la liberté il faut avoir les bases nécessaires, construites sur l'apprentissage de la vérité. Cette approche, souvent défendue à la droite de l'échiquier politique, est associée à l'idée que l'éducation formelle permet ce passage de la vérité vers la liberté. La seconde conception soutient que la liberté doit être recherchée avant de prétendre à la vérité. Si l'individu intériorise docilement ce qui lui est enseigné, la vérité apprise est préconçue, biaisée ; il faudrait casser le moule pour l'atteindre. Cette manière de voir les choses, souvent adoptée par la gauche, serait plus favorable à une éducation de type informel. Rorty lui-même opte pour une troisième voie, celle de Dewey, qui a enseigné que « la vérité est ce qui résulte d'une rencontre libre et ouverte d'opinions », sans se demander si ce résultat est « en accord avec quelque chose

au-delà de cette rencontre », qu'il s'agisse de « valeurs éternelles » ou de la recherche d'une « moindre aliénation ». Selon Rorty, la recherche de la vérité est remplacée par la recherche d'un accord libre avec les autres – en étant « full participating members of a free community of inquiry ».

L'analyse de Rorty est intéressante à deux égards. D'une part, elle rejoint les théories actuelles sur la place de l'individu sujet, qui ne se laisse pas conditionner, qui trouve la liberté et la vérité à travers autrui et, dans le cas de l'éducation plus particulièrement, à travers une relation personnalisée entre l'enseignant et l'enseigné offrant à ce dernier l'opportunité de grandir et de se dépasser<sup>9</sup>. D'autre part, elle aide à comprendre le rapport entre les formes de l'éducation et les représentations politiques et philosophiques de l'éducation qui les sous-tendent, surtout lorsqu'elles semblent peu correspondre aux mutations sociales de la modernité.

### **LES DISTINCTIONS FORMEL-NON-FORMEL-INFORMEL SONT-ELLES ENCORE UTILES ?**

Parmi les différentes formes d'éducation, la forme scolaire revêt aujourd'hui un caractère hégémonique : elle est devenue la Forme. Même lorsque les chercheurs précisent qu'en utilisant le terme éducation informelle ils ne suggèrent pas une absence de forme ou encore que informel ne signifie pas informe, les mots mêmes d'informel ou non-formel font penser à des formes peut-être, mais incomplètes, mineures, pour ne pas dire au rabais. Dans le langage de tous les jours et même dans les travaux scientifiques, on ne reconnaît pas non plus l'analyse subtile que propose Michel Fabre dans ce volume, qui montre que forme et substance s'appellent et se complètent dans l'éducation, que chacune a besoin de l'autre.

Par ailleurs, de nombreux spécialistes du domaine soulignent que dans la pratique de la recherche et dans la pratique tout court, les notions formel-informel se recourent, ce qui leur fait perdre de leur pertinence et que les typologies qui sont utilisées ne sont pas satisfaisantes, les critères retenus ne suscitant pas un consensus et leur polarisation n'étant pas jugée satisfaisante (McGivney, 1999 ; Colley, Hodkinson & Malcolm, 2002). Celles qui ont été à l'origine d'une des typologies les plus utilisées (Greenfield & Lave, 1979), ont été les premières à la mettre en question. Y a-t-il une raison suffisante pour garder ces notions ? Qu'apportent-elles de significatif aujourd'hui ?

---

9. L'analyse de Rorty est très marquée par le contexte nord-américain et je ne suivrai pas ses conclusions concernant les systèmes d'enseignement, proposant une éducation de type davantage formel à l'école obligatoire et de type davantage informel au post-obligatoire, notamment à l'université. Retenons l'idée que le dosage des formes éducatives peut être variable selon les différents moments de l'éducation des individus.

Du côté de l'école le concept « forme scolaire » est pertinent pour isoler à grands traits les caractéristiques principales de cette institution. Nous avons vu cependant que les transformations sociales ont introduit dans l'école des éléments qui ne sont pas pris en compte dans la définition de la « forme scolaire », qui ne tient pas compte ni des tensions actuelles provoquées par ces transformations, ni des nouveaux éléments introduits pour les résoudre (voir Maulini et Perrenoud dans ce volume). Par facilité ces éléments sont appelés informels. Ils sont peut-être moins formalisés, mais sont-ils informels ou non formels ? Le travail de groupe, l'autoévaluation, la pédagogie du projet, est-ce informel ? Ne pourrait-on pas trouver d'autres concepts plus adéquats ?

Il importe maintenant de regarder au delà du cadre scolaire, en mettant entre parenthèses les étiquettes informel ou non formel.

### **Les recherches sur l'éducation autre que scolaire : une nébuleuse difficile à circonscrire**

Dans le champ de l'éducation autre que scolaire on peut relever, sans prétendre à l'exhaustivité, l'éducation familiale, l'éducation collective de la petite enfance, l'éducation sportive, l'éducation dans le cadre des loisirs, l'éducation religieuse, l'éducation des enfants dans le voisinage, la rue, en compagnie des camarades, l'éducation des adultes (dans toutes ses variantes et ramifications), l'éducation au travers des médias et les diverses technologies de l'information et de la communication (TIC), l'éducation comparée, voire l'éducation interculturelle.

Au-delà de cette diversité des champs et des disciplines qui les étudient, se posent d'autres problèmes encore. Les travaux qui se réfèrent explicitement aux notions d'informel ou de non-formel ne couvrent de loin pas tout le champ de l'éducation extrascolaire. Piaget aurait-il utilisé cette notion ? Une recherche par mots-clé laisserait de côté l'essentiel. De surcroît, la manière dont sont utilisées ces notions varie. Certains de ces champs de l'éducation ne souscrivent pas à la terminologie formel-informel-non-formel. D'autres le font non pas pour des impératifs théoriques mais pour se situer face à l'hégémonie de l'éducation scolaire ; par exemple, lorsqu'il s'agit de montrer qu'un champ a été négligé par les chercheurs ou se considère préterité par les organismes qui financent la recherche. D'autres le font par facilité, habitude ou convention, n'estimant pas qu'il soit nécessaire de redéfinir l'objet de leurs travaux : ces termes existent, pourquoi ne pas les utiliser. D'autres le font par conviction, le plus souvent en adoptant une posture politique.

Ces problèmes soulevés, peut-on dire que les notions informel ou non-formel sont pertinentes dans ces champs. Ce n'est pas le cas dans les études

de l'éducation familiale. Les travaux montrent que les formes *y* sont bien présentes. Les recherches relèvent les différents styles et types d'éducation, qui ne sont autre chose que des signes de la présence de différentes formes. Comme dans le cadre de l'école, la formalisation peut être plus ou moins marquée, mais les formes sont là, imbriquant objectifs, moyens, et contenus (Montandon & Sapru, 2000 ; Gayet, 2004). Les notions formel et non-formel sont parfois utilisées, mais pas dans une acception théorique décisive et généralisée. Moins d'autorité par exemple dans le cadre de la famille, ne signifie pas absence d'autorité.

Examinons un autre champ : les recherches concernant les apprentissages et l'enseignement au travers des TIC (groupes de discussion sur Internet, e-learning, jeux vidéo, etc.), qui réunissent de plus en plus de chercheurs (Kaleidoscope, 2004). Ici des chercheurs se réfèrent explicitement aux processus éducatifs qualifiés d'informels (Brogère, 2002 ; Sefton-Green, 2004). D'un point de vue théorique ils se rattachent aux théories constructivistes, aux concepts de « *experiential learning* », de « *situated learning* », mais cette prise en compte de l'activité et du contexte culturel dans lequel se produit l'éducation, ne justifie pas l'appellation informelle. N'y a-t-il pas plutôt ici l'idée de s'opposer à l'éducation scolaire pour mieux faire reconnaître un domaine qui mériterait d'être mieux reconnu ? Comme faisait Durkheim, qui insistait sur les faits sociaux, pour faire reconnaître la sociologie dans un champ académique où prédominait la psychologie.

Encore un exemple pris dans le champ des TIC. Certaines recherches étudient aujourd'hui le « *digital divide* », le fait que tous les jeunes par exemple n'utilisent pas de la même manière les TIC (Sefton-Green, 2004). Dans l'analyse de ce phénomène moderne, est-ce la notion d'éducation informelle qui est déterminante ? Bernstein avait étudié le problème de l'inégalité dans le cadre scolaire. Il avait mis le doigt sur le fait que certaines pédagogies ne conviennent pas de la même manière à tous les publics (1975). D'autres chercheurs ont montré depuis que tous les apprenants ne sont pas à l'aise avec des méthodes et des évaluations qui s'éloignent de celles de leur environnement familial, social ou culturel, ceux des milieux populaires se trouvant bien souvent défavorisés (Plaisance, 1986 ; Lahire, 1993 ; Isambert-Jamati, 1990 ; Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Il serait donc important de creuser cette problématique également au sujet des processus éducatifs qui se produisent en dehors de l'école. Mais l'étiquette informel n'est ni nécessaire, ni suffisante.

On pourrait faire le même exercice concernant la pertinence théorique des notions informel et non-formel dans les autres champs de l'éducation extrascolaire mentionnés plus haut. La place manque et il serait de toute façon préférable que les spécialistes dans chacun de ces champs s'y attèlent.

## **VERS L'ABANDON DES NOTIONS « ÉDUCATION INFORMELLE » ET « NON FORMELLE »**

Si l'intérêt à approfondir toutes les formes de l'éducation est évident, le maintien des notions d'éducation « formelle », « informelle » et « non formelle » l'est beaucoup moins. Quelle que soit la filiation théorique de ces notions, qui nous informent sur les représentations sociales de l'éducation, elles sont bien souvent utilisées aujourd'hui par convention ou idéologie plutôt que par conviction théorique ou utilité empirique.

Y aurait-il d'autres manières de catégoriser et conceptualiser les formes de l'éducation, qui laissent de côté les étiquettes « formelle », « informelle » et « non formelle », qui se libèrent des conceptualisations dont l'étalon est la forme scolaire ? Nous soumettons ici deux types d'approches. La première, essentiellement descriptive, propose de retenir des profils. En partant d'une série de dimensions (voir aussi Colley, Hodkinson & Malcolm, 2002) caractérisant les phénomènes éducatifs, chaque dimension de ce spectre se situant sur un continuum, il est possible de faire ressortir des profils distincts pour les différentes situations d'éducation : éducation familiale, éducation de l'école primaire, éducation médiatisée par les nouvelles technologies, formation dans le cadre des loisirs, du travail et des groupes politiques, autoéducation, etc.

La figure 1 présente cette manière de procéder pour analyser les manifestations d'éducation. La liste de dimensions proposée n'est pas exhaustive et son contenu va dépendre du cadre disciplinaire (ou interdisciplinaire) dans lequel elle pourrait être utilisée : psychologie, pédagogie, sociologie, anthropologie, etc. Certaines dimensions peuvent être regroupées dans des ensembles davantage cohérents. On peut par exemple retenir des ensembles qui se réfèrent à 1) des objectifs, 2) des moyens (méthodes, processus mis en œuvre par les éducateurs et les éduqués), 3) des contenus, et 4) des contextes. La liste qui précède a été, arbitrairement certes, subdivisée selon ces quatre sous-ensembles. Les dimensions retenues proviennent en partie d'éléments de typologies anciennes (Weber, Parsons, Bernstein) et en partie de typologies plus récentes, appliquées à l'éducation formelle et informelle (Sefton-Green, 2004). À noter qu'il est possible pour décrire un contexte éducatif concret de se référer à des valeurs intermédiaires des axes de chacune des dimensions et non seulement aux pôles du *continuum*. La situation éducative que l'on désire décrire peut donc combiner des éléments qui ont un caractère étiqueté de « formel » aussi bien qu'« informel ». Il serait par ailleurs intéressant de définir plus précisément ces dimensions dans le cadre d'un groupe interdisciplinaire.

Pour définir l'éducation primaire d'une région ou d'une époque, par exemple, il est possible de tenir compte des dimensions pertinentes de la liste et on indique pour chaque dimension la position qui convient. On



**Figure 1 : Liste de dimensions éducatives et types de profils éducatifs**

C=contexte ; S=contenu ; M=moyens ; O=objectifs

C	Cadre institutionnel	←	Cadre non institutionnel
C	Contexte spécifique		Contexte diffus
C	Temporalité déterminée		Temporalité indéterminée
C	Participation volontaire		Participation non volontaire
C	Contexte collectif		Contexte individuel
C	Participation passive		Participation active
C	Présence d'encadrement		Absence d'encadrement
C	Présence de professionnel(s)		Absence de professionnel(s)
S	Programme standardisé		Programme ouvert
S	Savoirs « normatifs »		Savoirs « neutres »
S	Savoirs disciplinaires		Savoirs intégrés
S	Savoirs généraux		Savoirs spécifiques
S	Savoirs oraux		Savoirs écrits
S	Savoirs « élémentaires »		Savoirs « abrégés »
M	Initiative des éducateurs		Initiative des éduqués
M	Apprentissage mécanique		Apprentissage motivé
M	Apprentissage individuel		Apprentissage en collaboration
M	Relations impersonnelles		Relations personnalisées
M	Relations hiérarchiques		Relations égalitaires
M	Pédagogie explicite		Pédagogie latente
M	Contrôle externe		Contrôle interne
M	Evaluation certificative		Evaluation formative
O	Valorisation des savoirs		Valorisation de l'expérience
O	Valorisation du faire		Valorisation de l'être
O	Valorisation de la tradition		Valorisation du changement
O	Valorisation de l'abstraction		Valorisation de la pratique
O	Valorisation de l'esprit critique		Valorisation de l'adaptation
O	Valorisation du religieux		Valorisation du « laïque »

peut procéder de la même manière pour l'éducation familiale, l'autodidaxie, l'éducation des adultes, ainsi de suite. De cette façon, il est possible d'établir des profils distincts non seulement suivant les différentes situations éducatives (éducation familiale, scolaire, au travail, pendant loisirs, formation continue, etc.), mais également suivant les différences concernant la même situation éducative (dans le cadre de l'école les différences entre le primaire, le secondaire ; dans le cadre de la famille, les différences entre types de familles). De même cela permet de distinguer une situation éducative du même ordre à travers le temps ou l'espace (l'école primaire ou l'éducation religieuse suivant la période historique ou suivant les cultures ou pays) en tenant compte de l'évolution des conditions économiques et socioculturelles. Il peut être particulièrement intéressant par ailleurs d'examiner comment des sous-ensembles de dimensions caractérisées par un aspect plutôt formel ou plutôt informel interagissent ou se combinent. En effet, les profils ne servent pas à déterminer si les situations éducatives sont formelles ou informelles. En cela, ils sont plus en harmonie avec certains travaux récents qui préconisent une approche des apprentissages qui tienne compte des articulations entre différentes situations éducatives (Hull & Schultz, 2001).

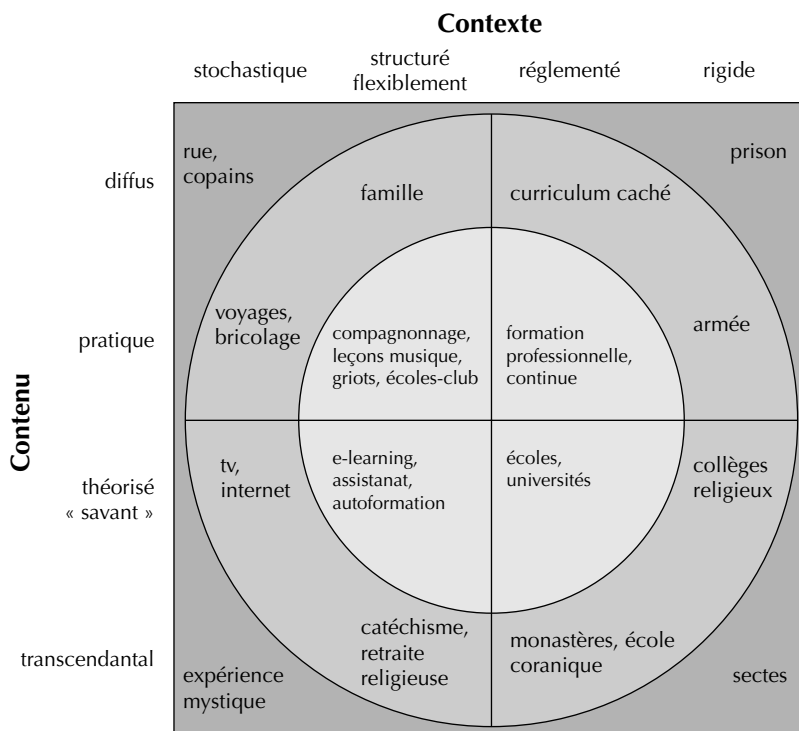
La figure 1 représente en exemple l'éducation familiale. Inutile de préciser que suivant les types de familles, les profils peuvent varier dans la même société et, à plus forte raison, dans des sociétés différentes. Cette manière flexible de conceptualiser les formes de l'éducation ne peut remplacer un cadre théorique dans une recherche ; elle suggère des dimensions à repérer sur un *continuum* ou à évaluer, dans le cadre d'une recherche comparative par exemple ; elle peut aussi servir à l'établissement d'agrégats empiriques, qui pourraient informer de nouvelles typologies.

La deuxième approche est typologique. Elle met en relation deux axes constitutifs des formes d'éducation – celui des contextes et celui des contenus – selon une structure de type *circumplex*. Elle constitue une extension de la typologie proposée dans le chapitre introductif de cet ouvrage qui présente les dimensions d'une double formalisation (Maulini et Montandon). La figure 2 illustre cette tentative d'extension, qui qualifie davantage les axes et ouvre l'espace à une variété de formes.

L'axe horizontal se réfère aux contextes de l'éducation, à la régulation, aux dispositifs, aux méthodes ou en d'autres termes au processus d'éducation : du contexte « stochastique » où le hasard prévaut, au contexte « rigide » où la réglementation est poussée à l'extrême. L'axe horizontal réfère aux savoirs, transmis et appris, en d'autres termes aux produits éducatifs : du moins abstrait au plus abstrait, voire éthéré. Seize formes d'éducation résultent de la combinaison des quatre dimensions de chaque axe.

Les deux tentatives de conceptualiser les formes de l'éducation présentées ci-dessus sont certes à discuter et à revoir. Se référer à des figures, des

Figure 2 : Typologie d'une double formalisation des formes d'éducation



profils, des configurations particulières de l'éducation ou encore à des recoupements de dimensions particulières de l'espace éducatif peut cependant permettre d'éviter les écueils d'une vision des formes de l'éducation qui est trop centrée sur la forme scolaire et les savoirs scripturaux et qui sous-tend les notions privatives de l'informel et du non-formel. Sans doute, ces notions résonnent dans l'imaginaire occidental comme le montre si bien Michel Fabre dans le précédent chapitre. Mais avant de pouvoir mieux connaître les imaginaires qui correspondent à d'autres sociétés et cultures, il serait me semble-t-il préférable de bien repérer et comparer la variété des formes afin de mieux identifier les critères de variation.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Augé, M. (1992). *Non-lieux : introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. London : Polity Press.

- Beck, U. (2001). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Aubier.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1977). Class and pedagogies : visible and invisible. In J. Karabel, A.H. Halsey (Eds). *Class and pedagogies*. (pp. 515 ;534). Paris : OCDE.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *La justification. Les économies de grandeur*. Paris : Gallimard.
- Berthelot, J.-M. (Éd.) (1984). *Pour un bilan de la sociologie de l'éducation*. Toulouse : Centre de recherches sociologiques de l'Université de Toulouse-Le Mirail, Cahier n° 2.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit.
- Brougère, G. (Éd.). (2002). Jeux, loisirs et éducation informelle. *Éducation et Sociétés*, 10, 5-57.
- Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- Cohen, Y.A. (1971). The shaping of men's minds : adaptations to imperatives of culture. In M. L. Wax, S. Diamond, F.O. Gearing (Eds), *Anthropological perspectives on education* (pp. 19-50). New York : Basic Books.
- Colley, H., Hodkinson, P., Malcolm, J. (2002). Non-formal learning : mapping the conceptual terrain. Accès : [www.infed.org/archives/e-texts/colley\\_informal\\_learning.htm](http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm).
- Coombs, P. (1968). *The World Education Crisis*. New York : Oxford University Press.
- Coombs, P., with Prosser, C. and Ahmed. M. (1973). *New paths to learning for rural children and youth*. New York : International Council for Educational Development.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice*. Paris : Métailié.
- Douglas, J.D. (Ed.) (1970), *Introduction to sociology. Situations and structures*. New York : The Free Press.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Durkheim, E. (1897/1967). *De la division du travail social*. Paris : PUF.
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi*. Paris : Odile Jacob.
- Faure, E. (Éd.). (1972). *Apprendre à être*. Paris : UNESCO.
- Freitag, M. (1995). *Le naufrage de l'université*. Paris : Éditions La Découverte.
- Gayet, D. (2004). *Les pratiques éducatives des familles*. Paris : PUF.
- Giddens, A. (1991). *The consequences of modernity*. Stanford : Stanford University Press.
- Greenfield, P. & Lave, J. (1979). Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire. *Recherche, Pédagogie et Culture*, 8, (44), 16-35.

- Heath, S.B. (1983). *Ways with words*. New York : Cambridge University Press.
- Hull, G. & Schulz, K. (2001). Literacy and learning out of school : a review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71, 4, 575-612.
- Hymes, D. (1964). Introduction : Towards ethnographies of communication. In J. J. Gumperz & D. Hymes (Eds). *The ethnography of communication* (pp. 1-34). Washington, DC : American Anthropology Association.
- Illich, I. (1973). *Deschooling society*. London : Penguin.
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires*. Paris : Éditions Universitaires.
- Kagitçibasi, C. (1996). *Family and human development across cultures : A view from the other side*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum.
- Kaleidoscope (2004). Project supported by the Sixth European Union Framework Programme for Research and Technological Development. Technology-enhanced Learning. Accès : [http : //www.noekaleidoscope.org](http://www.noekaleidoscope.org)
- Kaufman, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : A. Colin.
- Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Lasch, C. (1979). *The culture of narcissism*. New York : Norton.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice : Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Lave, J. (1996). Teaching, as learning, in practice. *Culture and Society*, 3, (3), 149-164.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris : Éditions de Minuit.
- McGivney, V. (1990). *Informal learning in the community : a trigger for change and development*. Leicester : National Institute of adult continuing education.
- Malewska-Peyre, H. & Tap, P. (1991). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris : PUF.
- Montandon, C. (1988/août-septembre). De quelques étapes dans l'exploration du concept de socialisation et de sa spécificité en sociologie. Texte présenté au Congrès de l'AISLF, Genève.
- Montandon, C. & Osiek, F. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan.
- Montandon, C. (2000). Les relations parents-enfants du point de vue des enfants. In J.-P. Pourtois & H. Desmet, *Relation familiale et résilience* (pp. 23-62). Paris : L'Harmattan.

- Montandon, C. & Sapru, S. (2000). L'étude de l'éducation dans le cadre familial et l'apport des approches interculturelles : questions et perspectives. In P. Dasen et C. Perregaux (Éds), *Approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 125-145). Bruxelles : De Boeck (Coll. Raisons éducatives)
- Montandon, C. & Longchamp, P. (2003). *L'expérience de l'autonomie chez l'enfant. Une question récurrente dans la socialisation des enfants* (Rapport présenté au FNS). Genève : Université de Genève.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York : The Free Press.
- Redfield, R. (1960). *The little community and Peasant society and culture*. Chicago : Chicago University Press.
- Renaut, A. (2003). *La libération des enfants*. Paris : Bayard-Calmann-Lévy.
- Rogoff, (2003). *The cultural nature of human development*. New York : Oxford University Press.
- Rorty, R. (1999). *Philosophy and social hope*. London : Penguin.
- Rose, N. (1998). *Inventing ourselves. Psychology, power and personhood*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Roussel, L. (2001). *L'enfance oubliée*. Paris : Odile Jacob.
- Sefton-Green, J. (2004). Literature review in informal learning with technology outside school. Accès : [www.nestafuturelab.org/research](http://www.nestafuturelab.org/research).
- Segall, M.H., Dasen, P.R., Berry, J.W., Poortinga, Y.H. (1990/1999). *Human behaviour in global perspective. An introduction to cross-cultural psychology*. Boston : Allen and Bacon.
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of character. The personal consequences of work in the new capitalism*. New York : Norton.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27 (2), 4-13.
- Simmel, G. (1900/1987). *Philosophie de l'argent*. Paris : PUF.
- Singly, F. de (2002). Le statut de l'enfant dans la famille contemporaine. In F. de Singly (Éd.), *Enfants-adultes. Vers une égalité de statuts ?* (pp. 17-32). Paris : Universalis.
- Tönnies, F. (1922/1977). *Communauté et société. Catégories fondamentales de la sociologie pure*. Paris : PUF.
- Vincent, G. (Éd.). (1988). *Analyse des modes de socialisation. Confrontations et perspectives* (Cahiers de la recherche). Lyon : Groupe de recherche sur la socialisation
- Vincent, G. (Éd.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Weber, M. (1922/1995). *Économie et société*. Paris : Plon (2 vol.)
- Young, M.F.D. (1971). Knowledge and Control. In M.F.D. Young (Ed.), *Knowledge and Control*. London : Collier-Macmillan.