

## Texte 2 :

### Education formelle et non formelle

Philippe MEIRIEU, Petit dictionnaire de pédagogie, 2011.  
<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>

#### **1 - L'École peut-elle, à elle seule, produire la réussite scolaire et sociale des enfants ?**

Pour répondre à cette question, il convient de faire un petit retour en arrière et de comprendre les finalités les objectifs et les méthodes de l'institution scolaire. Cette institution, sous la forme que nous lui connaissons aujourd'hui, est extrêmement récente au regard de notre histoire : un siècle et demi, guère plus ! Ses principes de fonctionnement datent de Comenius, un philosophe et pédagogue tchèque protestant, qui les formula et les mit en œuvre dans ses ouvrages à la fin du XVII<sup>ème</sup> siècle. Comenius avait observé que les apprentissages de toutes sortes, y compris professionnels, s'effectuaient de manière bien trop aléatoire et il souhaitait les rendre, tout à la fois, plus égalitaires et plus rigoureux. Pour que tous les enfants accèdent aux savoirs jugés fondamentaux, il mit en place un système qui tendait à en faire, pour tous sans exception, des apprentissages obligatoires, progressifs et exhaustifs.

Obligatoires, parce que, dans « la vie », les individus ont toujours tendance à se débrouiller pour s'en sortir sans apprendre : en renonçant à un projet pour lequel ils n'ont pas les compétences, en faisant appel à une personne disposant de ces compétences et qui évite d'avoir à les acquérir soi-même ou en se procurant tout fait ce qu'ils cherchaient à faire... C'est d'ailleurs là notre comportement quotidien : quand notre télévision ou notre voiture est en panne, nous ne nous engageons pas dans l'apprentissage de l'électronique ou de la mécanique, nous nous adressons à quelqu'un que nous savons déjà expert du domaine. Or, ce comportement est interdit dans l'École : quand un enfant est « en panne » devant son exercice de mathématiques, il n'a pas le droit de le faire faire par un bon mathématicien. L'objectif de l'École est qu'il apprenne lui-même les mathématiques ; c'est pourquoi l'École rend les apprentissages obligatoires : elle met en place des situations dont on ne peut pas se sortir sans apprendre ... Et pour que ces situations soient efficaces, il faut que les apprentissages soient progressifs. Là encore, c'est très différent de ce qui se passe dans « la vie » où les problèmes se présentent à nous dans le désordre, le plus complexe anticipant souvent le moins complexe : si je fais un stage chez un garagiste, rien ne dit que, le premier jour, je n'aurais qu'à changer une roue et que c'est seulement au bout de six mois, quand j'aurais franchi toutes les étapes intermédiaires, que je devrais changer une bielle ! Or l'École ne peut accepter ce « désordre », qui est très contre-productif dès lors qu'elle veut que tout le monde progresse et progresse à peu près à la même vitesse. C'est pourquoi elle met en place des programmes qui vont du simple au compliqué, des « bases » aux savoirs élaborés, des prérequis aux objectifs de haut niveau taxonomique... Et, enfin, dans cette même perspective, l'École cherche à éviter que les enfants n'apprennent que ce qui leur est proposé, de manière très inégalitaire, par leur entourage immédiat : d'où son souci d'exhaustivité qui est censé faire échapper les apprentissages à l'aléatoire des rencontres individuelles plus ou moins favorables... Au total, on le voit, le projet de Comenius, anticipe le projet encyclopédique et porte en germe toute l'organisation scolaire telle qu'elle sera systématisée au XIX<sup>ème</sup> et au XX<sup>ème</sup> siècle : extraire les savoirs du champ social où ils sont éparpillés et les présenter de manière égalitaire, dans des structures adaptées, à tous les enfants pour qu'ils parviennent à se les approprier. La « classe », les « programmes », les « manuels », les « examens »... tout cela est en germe dans la vision - très progressiste - de Comenius...

Il ne peut donc pas être question de revenir sur ces acquis fondamentaux, au risque d'abandonner tout espoir d'un enseignement démocratique... Mais, justement, il ne peut être question, non plus, d'en rester là, car les méthodes directement inspirées du projet encyclopédique ont aussi - nous le savons aujourd'hui - des effets anti-démocratiques et nous pouvons en pointer au moins trois... D'une part, la présentation programmatique des savoirs les déconnecte des questions qui leur ont donné naissance et des usages qui leur donnent sens : ce qu'on gagne en progressivité et exhaustivité, on le perd en implication dans les apprentissages, en mobilisation pour apprendre.

Et ce sont les enfants les moins stimulés culturellement et les plus fragiles socialement qui sont, ici, les plus défavorisés : alors que leurs camarades comprennent « à quoi ça répond » et « à quoi ça sert », alors que ces derniers ont appris à trouver des satisfactions personnelles dans une combinatoire esthétique des savoirs encyclopédiques, eux peinent à comprendre quel est l'intérêt de ces objets fossiles dont on se contente de leur dire :

« Apprends... Tu comprendras plus tard à quoi ça sert ! »...

D'autre part, et dans les mêmes perspectives, la postulation de l'égalité de droit des élèves devant les savoirs laisse se creuser les inégalités :

car les élèves n'arrivent pas tous en classe avec le même « capital culturel » et leurs chances d'accéder aux connaissances sont subordonnées à la qualité de leur environnement linguistique et psychologique, à la structuration de leur milieu familial, à l'aide dont ils peuvent bénéficier en dehors de l'École. Plus largement encore, nous savons que l'enseignement scolaire favorise certaines stratégies d'apprentissage : pour peu que ces stratégies d'apprentissage soient en déphasage avec les manières d'apprendre que le sujet s'est construit dans son histoire et qu'il ne dispose d'aucun soutien pour « faire le pont », il risque d'être mis en difficulté, voire en échec... *Enfin, il existe aujourd'hui des élèves qui se mettent délibérément en dehors du jeu scolaire* : soit qu'ils considèrent, plus ou moins explicitement, que « ce jeu n'en vaut pas la chandelle » (la diminution notable de la mobilité sociale par l'École semble, malheureusement, leur donner raison) ; soit qu'ils se sentent tellement étrangers à l'École que la soumission à ses règles et ses codes leur apparaîtrait une trahison.

Face à ces problèmes inhérents en quelque sorte aux principes organisateurs de l'institution scolaire, l'École a tenté de trouver des solutions en interne : introduction de la « pédagogie de projet » pour donner sens aux savoirs en les articulant à des « situations problèmes » identifiées ; organisation de moments d'aide, de suivi ou de soutien afin d'apporter à chacun l'accompagnement qui lui est nécessaire pour qu'il bénéficie au mieux de l'enseignement donné à tous ; mise en place de structures spécifiques en direction des « décrocheurs » fondées sur une « pédagogie du détour » susceptible de les réconcilier avec l'École. Plus globalement, j'ai proposé, en 1998, au moment où j'ai été chargé de la réforme des lycées, de donner comme fil directeur à l'ensemble de ces initiatives la maxime : « L'École doit être à elle-même son propre recours. » Je crois que cette maxime est plus que jamais d'actualité : une École démocratique ne peut accepter de laisser des problèmes en suspend, de renvoyer des élèves en difficulté ou en échec vers des structures ou des initiatives privées payantes... Elle doit proposer à tous les enfants et à leurs familles des solutions en interne, gratuites évidemment.

Cela dit, d'une part nous en sommes très loin... Et, d'autre part, on peut se demander si, dans le cas où l'École parviendrait à installer ces recours internes systématiques, elle n'aurait quand même pas besoin de partenaires...