

# Comment articuler éducation formelle et éducation non formelle pour éduquer à l'écocivisme ? Exemple d'un jardin partagé au collège en SEGPA

How to articulate formal and non-formal education to educate to eco-citizenship? Example of a garden shared at the college in SEGPA

Bruno Garnier<sup>1</sup>, Valérie Mondoloni Moreno<sup>2</sup>

<sup>1</sup> UMR CNRS LISA 6240, Université de Corse Pasquale Paoli, [garnier\\_b@univ-corse.fr](mailto:garnier_b@univ-corse.fr)

<sup>2</sup> UMR CNRS LISA 6240, Université de Corse Pasquale Paoli, [valerie.mondoloni@ac-corse.fr](mailto:valerie.mondoloni@ac-corse.fr)

**RÉSUMÉ.** Après avoir présenté le cadre théorique de la question du sens des termes « éducations formelles », « informelles » et « non formelles » plus souvent employés que définis, l'article décrit la mise en œuvre d'un projet pédagogique appelé « jardin partagé », mené en classe de SEGPA dans un collège situé en milieu rural. Il s'agissait de créer un espace où les élèves peuvent cultiver ensemble des fruits, des légumes, des fleurs et des plantes, en mobilisant un certain nombre de savoirs sur la biodiversité, la gestion des ressources, le cycle de vie des plantes et l'importance de l'agriculture durable. L'engagement des élèves dans le projet les a conduits à sortir de l'école et à se tourner vers d'autres sources de savoirs et de savoir faire que celle que la forme scolaire traditionnelle pouvait leur offrir. Dans une dernière partie, les auteurs reviennent sur l'enchevêtrement des modèles pédagogiques mis en œuvre et sur leur signification. Il apparaît que le projet relève d'une éducation non formelle en ce qu'elle se situe au juste milieu d'un segment dont le curseur débute sa translation du côté de l'informel, emprunte les méthodes pédagogiques de l'enseignement non formel pour aboutir finalement à une formalisation des savoirs rendus ainsi transposables à d'autres contextes. Cette méthode semble particulièrement convenir à l'éducation au temps de l'anthropocène dans la mesure où elle forme des citoyens conscients des enjeux planétaires de leurs actes et capables de construire de nouveaux savoirs par eux-mêmes et grâce à la coopération et au partage avec d'autres.

**ABSTRACT.** After presenting the theoretical framework of the question of the meaning of the terms «formal education», «informal» and «non-formal» more often used than defined, the article describes the implementation of a pedagogical project called «shared garden», conducted in a SEGPA classroom at a rural college. The aim was to create a space where students can grow fruits, vegetables, flowers and plants together, mobilizing a certain amount of knowledge on biodiversity, resource management, the life cycle of plants and the importance of sustainable agriculture. The commitment of the pupils in the project led them to leave the school and to turn to other sources of knowledge and know-how than that which the traditional school form could offer them. In a final part, the authors return to the entanglement of the pedagogical models implemented and their meaning. It appears that the project is a non-formal education in that it is in the middle of a segment whose cursor begins its translation on the informal side, borrows the teaching methods of non-formal education to finally lead to a formalization of knowledge made so transposable to other contexts. This method seems particularly suitable for education at the time of the Anthropocene insofar as it trains citizens aware of the planetary stakes of their acts and able to build new knowledge by them-even and through cooperation and sharing with others.

**MOTS-CLÉS.** Éducation formelle, informelle, non formelle, anthropocène, éducations à.

**KEYWORDS.** *Formal, informal, non-formal education, anthropocene, Education for.*

## Introduction

L'objectif du présent article est de mettre un certain nombre de concepts employés à propos de l'éducation à l'environnement, au développement durable ou à l'écocivisme, à l'épreuve d'un projet pédagogique mis en œuvre dans une classe en SEGPA<sup>1</sup> dans un collège situé en Corse.

<sup>1</sup> Une Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) accueille les jeunes de la 6e à la 3e présentant des difficultés scolaires importantes. Il s'agit de difficultés ne pouvant pas être résolues par des actions d'aide scolaire et de soutien. La classe est intégrée dans un collège.

L'écocivisme est ici entendu comme un concept opérationnel sur le plan pédagogique, à l'échelle du projet dont nous traiterons. Moins ambitieux que l'écocitoyenneté, auquel cependant il ambitionne de conduire, l'écocivisme est lié à une prise de conscience et à l'engagement individuel, plus précisément au dépassement du sentiment d'impuissance devant les désordres engendrés par l'action anthropique sur l'environnement réputés irréversibles. Il promeut l'écologie du quotidien comme une porte d'entrée vers un engagement écologique plus complet, à savoir vers l'écocitoyenneté (De Bouver, 2020). L'écocivisme se traduit ainsi par des comportements socialement valorisés. Il fait référence à des droits et des devoirs individuels et se vit d'abord à l'échelle locale (Sauvé et Villemagne, 2005). Il constitue une approche normative de l'écologie axée sur les devoirs et responsabilités du citoyen à l'égard surtout des ressources collectives (Sauvé, 2000). Si l'écocivisme est ici employé de préférence à écocitoyenneté, c'est parce que le projet pédagogique dont il est question dans cet article, le jardin partagé, ne peut prétendre qu'à une contribution modeste, limitée dans le temps et dans l'espace, à l'acquisition d'«écogestes» pensés et conscientisés, qui participent de l'écocivisme. Dans l'écocitoyenneté, la notion de cité s'étend au monde vivant, un monde partagé entre les humains mais aussi avec les diverses autres formes et systèmes de vie. Cette cité est un lieu d'engagement envers l'équité socio-écologique, la solidarité et la paix entre les humains et avec la nature, où peut se construire l'espoir de reprendre l'avenir commun en mains. C'est, enfin, un espace de débat démocratique sur les communs à préserver, à partager. L'objectif de l'écocitoyenneté, on le voit, est plus vaste que celui de l'écocivisme, même si ce dernier peut y conduire en tant que chantier où l'on peut inventer collectivement d'autres façons de produire, de consommer, de vivre ensemble. L'écocitoyenneté, elle, nous invite à questionner les causes profondes des ruptures entre l'humain et le vivant et les inégalités – ici et ailleurs – relatives aux enjeux d'équité écologique (Coalition éducation environnement, écocitoyenneté, 2018, p. 1-2).

C'est donc à propos d'écocivisme qu'il nous semble utile de valider, d'invalider, ou d'apporter des restrictions partielles ou des conditions à l'emploi de certains mots clés souvent associés au projet de rendre les jeunes élèves capables de saisir les enjeux planétaires de l'anthropocène et de s'engager en faveur d'une relation anthropique plus respectueuse des grands équilibres naturels aujourd'hui menacés par le changement climatique et la destruction de la biodiversité. Parmi les mots dont nous voudrions tester l'efficacité sémantique pour rendre intelligible un projet pédagogique concret, nous concentrerons notre attention sur le fameux triptyque des éducations formelles, informelles et non formelles, mais aussi quelques autres qui leur sont souvent associés : l'interdisciplinarité, les savoir être, à côté des savoirs et des compétences (que l'école a davantage l'habitude d'évaluer), et quelques caractères propres aux autres « éducations à ».

Pour tenter d'y voir plus clair, nous avons choisi d'emprunter un chemin différent de celui de l'exégèse sur lequel nous nous sommes aventurés déjà à plusieurs reprises (Garnier, 2018a-b-c). Nous prendrons cette fois-ci le parti de l'observation et de l'analyse d'une situation concrète, mise en œuvre par une enseignante experte et engagée elle-même dans la recherche universitaire en sciences de l'éducation, auprès d'un public réputé en difficulté scolaire. Ce qui nous intéresse ici tout particulièrement est le caractère apparemment hybride, inclassable, polymorphe, de la méthode pédagogique ou plutôt des méthodes pédagogiques employées, qui, en réalité, articulent et font alterner en permanence, et selon un *continuum*, l'action éducative de l'enseignante et l'action à la fois spontanée et volontaire des élèves. Et notre propos sera de tenter de nommer ce qui est en jeu en donnant peut-être un sens plus pur à des concepts non parfaitement stabilisés.

## Complexité sémantique des éducations informelles et non formelles

Au plan méthodologique, il nous semble primordial de clarifier les conditions d'émergence des concepts que nous souhaitons mettre à l'épreuve d'un contexte scolaire bien particulier. Or les expressions d'éducation formelle, informelle et non formelle ont à vrai dire une origine assez éloignée de la question de l'éducation à l'écocivisme qui est au cœur du projet pédagogique dont il sera question ici. Il faut remonter aux années qui ont suivi la décolonisation et à l'impulsion donnée au

développement économique par les organisations émanant des Nations Unies à la fin des années 1960 au profit de ce qu'on nommait alors « les pays en voie de développement », et spécifiquement les régions du monde marquées par un environnement traditionnel, rural, indigène ou aborigène, dans les années 1970 (Brougère et Bézille, 2007, p. 119). La critique philosophique adressée aux systèmes éducatifs formels (Illich, 1971) a notamment conduit à repenser la question de l'alphabétisation des peuples déshérités ou opprimés, sous la forme d'une pédagogie rénovée (Freire, 1971), qui s'est trouvée qualifiée d'informelle pour l'opposer aux caractères propres de la forme scolaire, celle-ci étant soupçonnée d'être par tradition indifférente aux environnements culturels, économiques et politiques attachés aux territoires de vie ou d'origine des élèves. Les programmes éducatifs proposés à ces populations devaient leur être utiles, favoriser le développement économique régional en respectant l'environnement et les traditions locales, tout en favorisant l'acquisition de connaissances en littérature et en numératie, par exemple à partir de la conception et de la réalisation d'un réseau d'irrigation des cultures en région subsaharienne.

Mais le mot informel se trouva bientôt concurrencé par l'expression de « non formel » dans la désignation des programmes d'éducation pour les pays en développement, peut-être parce qu'il est aventureux de prétendre programmer ce qui est déclaré ne pas avoir de forme fixe, si bien que l'informel fut progressivement réservé aux éducations traditionnelles du monde rural (Coombs, Ahmed, 1974). Une série de définitions a ainsi été proposée par différents organismes internationaux d'aide au développement, mais aucune n'a imposé un statut d'évidence à la communauté scientifique. L'éducation informelle s'est vue qualifier 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).

On sait que les agences internationales ne sont pas avares de définitions. Mais précisément, les textes de l'UNESCO et d'autres organismes internationaux fournissent des 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 à géométrie variable, il ressort que l'éducation formelle et l'éducation non formelle peuvent être tantôt des processus, tantôt des programmes voire des institutions, et l'adjectif « informel » qualifie tantôt une modalité d'accès aux savoirs, tantôt ces savoirs eux-mêmes. Or si 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. Mais si on considère que les éducations formelle, non formelle et informelle sont des modes d'apprentissage, il est possible de les voir fonctionner simultanément ou alternativement plutôt que comme des monades 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). C'est aussi ce qui a permis de penser qu'à côté de l'enseignement formel du maître peut exister une éducation non formelle sous la forme d'activités culturelles organisées, ou par la mise en œuvre 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. Cependant, « la multiplication des usages de la notion "d'informel" dans le champ de l'éducation contribue à l'opacification de ce qui est désigné ou qualifié par ce terme aux connotations diverses, valorisées ou décriées » (Brougère et Bézille, *Ibid.*).

## Complexité pédagogique de l'éducation à l'écocitoyenneté

Pour éprouver une sémantique complexe et les mots qui sont proposés pour la désigner, il faut trouver une situation également complexe qui lui corresponde, car la complexité de la terminologie,

source de polysémie et de risque d'obscurcissement, doit être mise à l'épreuve de la complexité du réel. L'éducation à l'écocivisme nous semble précisément remplir de telles conditions.

La complexité du sujet tient pour une part à l'instabilité des savoirs et des méthodes mobilisés. En témoignent les attermolements aisément repérables dans la désignation de cet enseignement et dans sa définition selon les instructions officielles qui se sont succédé depuis quarante-cinq ans. L'éducation au développement durable apparaît en 1977 dans une circulaire évoquant « l'éducation à l'environnement » en France, puis se précise en 2004 où elle devient « l'éducation à l'environnement et au développement durable ». En 2013, avec la loi de la Refondation de l'École, cette éducation transversale entre dans le Code de l'Éducation. En 2013, elle est labélisée « E3D », puis EDD. Ces changements de dénomination épousent souvent avec retard les changements intervenus à la fois dans le monde de la science, dans celui de la politique et dans le monde scolaire. Cependant, il y a quelques invariants sur le plan pédagogique, qui méritent d'être identifiés. Ainsi l'action éducative préconisée dans les collèges et lycées, permet, à travers divers projets pédagogiques, d'évoquer certaines problématiques liées au développement durable et à ses enjeux, qui interviennent en complément des enseignements et sont proposés aux élèves ou aux classes volontaires. Figurant dans le projet d'établissement, l'éducation au développement durable peut prendre différentes formes, allant de l'atelier, à des sorties scolaires ou l'organisation de concours, jusqu'à la présentation d'expositions. Une démarche de partenariat est également encouragée pour ce type d'action éducative, par une ouverture de l'école sur son environnement socioéconomique. Parmi les thématiques abordées, on trouve divers sujets de sensibilisation comme la lutte contre le changement climatique, en faveur du commerce équitable, de la biodiversité, d'une alimentation saine et solidaire, de la santé, de la maîtrise de l'énergie, du tri des déchets, etc. En 2015, des mesures ont été prises conjointement par le Ministère de l'Éducation nationale et par le Ministère de l'environnement, de l'énergie et de la mer, qui consistent à appuyer la transmission des valeurs de la République à travers cette éducation à l'environnement et au développement durable, mais aussi à mobiliser les jeunes élèves à la COP21. Chaque établissement doit s'engager dans une démarche de développement durable significative. Le 5 juin 2019, le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse a lancé huit axes pour l'environnement et annoncé la signature d'un accord-cadre avec l'Agence française pour la biodiversité, faisant suite à l'organisation de débats sur l'environnement dans les lycées après les « grèves pour le climat » lancées à l'initiative de la jeune suédoise Greta Thunberg. Les élus du Conseil national de la vie lycéenne avaient d'ailleurs présenté une synthèse des débats dans les lycées au ministère, le 5 avril 2019.

Depuis 2015, cette « éducation à », comme ses sœurs (« éducation à la sexualité », « éducation aux médias et à l'information », « éducation à la santé », etc.), est intégrée dans la logique des « parcours éducatifs », et plus particulièrement, dans le « Parcours Citoyen ». Cet élargissement sémantique introduit une dimension nouvelle, la formation du citoyen, elle-même transversale au sein des autres « éducation à », débouchant (i) sur l'idée d'une approche globale et complexe des problèmes du monde contemporain, et (ii) sur l'idée qu'il convient d'engager les élèves, non plus seulement à acquérir des connaissances et des compétences, mais à devenir des citoyens acteurs, des leviers vecteurs de changement dans la construction de leur identité citoyenne, sociale et personnelle et dans l'avenir du monde. Ces parcours éducatifs accumulent des caractères très inhabituels à l'école, puisqu'il s'agit (i) d'articuler simultanément des savoirs, des savoir faire et des savoir être, (ii) de penser l'avenir de la société et de la planète, (iii) de construire des projets pluridisciplinaires qui engagent des partenariats éducatifs, et (iv) d'aborder des questions vives, en débat dans la société, dont ni les savoirs de référence, ni les savoirs scolaires ni les méthodes pédagogiques ne sont complètement stabilisés<sup>2</sup>.

Il n'est pas douteux que de telles ambitions nécessitent un dépassement, a minima, voire une remise en question complète, le cas échéant, des objectifs traditionnels, des méthodes pédagogiques et des

---

<sup>2</sup> Selon Alain Legardez (2004), une question ayant pris forme scolaire est considérée comme socialement vive si elle répond à trois conditions : elle doit être « vive dans la société », « vive dans les savoirs de référence », et « vive dans les savoirs scolaires ».

routines professionnelles de la forme scolaire qui s'énonçaient plutôt en termes de transmission de savoir et d'acquisition de compétences.

## Les objectifs du projet pédagogique de jardin partagé en classe au collège de SEGPA

Le projet de jardin partagé a d'abord été défini en fonction des instructions ministérielles telles qu'elles sont interprétées par l'enseignante. Au-delà de ce qu'on appelle l'écoresponsabilité, c'est-à-dire l'ensemble des gestes que chacun peut faire dans sa vie quotidienne comme le tri des déchets, l'éducation au développement durable (EDD) revêt une dimension plus vaste. Il permet aux élèves de percevoir la complexité de notre monde actuel en comprenant les interactions environnementales, sociales, économiques et culturelles et leur impact sur l'écosystème. Il s'agit en l'occurrence de s'assurer de la pérennité de toutes les espèces vivantes dans des conditions environnementales favorables. Une vision globale de l'ensemble des enjeux est nécessaire pour en avoir la maîtrise et il s'agit d'aider les élèves à comprendre que les ressources de la planète sont limitées et pour certaines, non renouvelables.

Il découle des considérations pédagogiques qui précèdent la nécessité de définir la pertinence du projet sous trois conditions : (i) l'adaptabilité du projet au niveau de l'élève. On n'attend pas la même compétence cognitive d'un écolier, d'un collégien ou d'un lycéen. Par exemple, au collège, on s'attend à ce que les élèves argumentent sur la base de liens entre des informations disparates ou des actions entreprises pour comprendre les complexités de la durabilité, ce qui relève déjà de l'écocivisme et tend vers l'écocitoyenneté ; (ii) faire comprendre qu'une approche unilatérale de l'environnement, c'est-à-dire purement écologique ou économique, n'est pas viable dans le temps, car apporter une solution durable dépend de solutions multifactorielles ; (iii) déterminer les compétences ciblées à acquérir, dont les connaissances indispensables fondent l'EDD sur des faits et non simplement des opinions.

Si à l'école, certaines thématiques sont plus abordables, comme celle de la biodiversité, ou l'acquisition de comportements responsables comme le recyclage, au collège, les projets doivent favoriser une réflexion basée sur des contre-arguments et en les inscrivant dans un enseignement disciplinaire : il s'agit de nourrir un débat démocratique fondé sur des connaissances ancrées dans les disciplines mais articulées ensemble autour d'un enjeu commun à l'homme et au vivant.

C'est ici que l'enseignante déclare articuler, en tant que méthodes pédagogiques attachées aux objectifs didactiques, l'éducation non formelle et l'éducation formelle. En effet, le développement durable peut être promu efficacement à travers l'éducation formelle, qui est disciplinaire, en intégrant des concepts de durabilité à travers plusieurs disciplines, en concertation pour faire aboutir un projet commun. Mais dans l'élaboration collective du projet de jardin partagé, apparaît une approche non formelle des notions abordées.

Un jardin partagé est un espace où les élèves peuvent cultiver ensemble des fruits, des légumes, des fleurs et des plantes. C'est l'occasion d'acquérir des connaissances sur le vivant, sur la biodiversité, la gestion des ressources, le cycle de vie des plantes et l'importance de l'agriculture durable. Pour commencer, il a semblé incontournable d'inscrire ce projet dans les programmes scolaires afin de permettre aux élèves d'acquérir des connaissances plus approfondies sur les enjeux environnementaux, sociaux et économiques liés à la durabilité, ainsi que sur les solutions possibles. En biologie, à travers l'écologie, l'alimentation et l'environnement, les élèves ont pu acquérir des connaissances en pratiquant, en observant et en expérimentant. Mais également à travers des jeux de rôle, des débats contradictoires, de sorties, des observations directes, des mesures réalisées sur le terrain, des réalisations en technologie, des créations artistiques ou littéraires. Ils ont utilisé des outils de traitement de données (calculs, statistiques...) en mathématiques, fait de la recherche documentaire et de la veille technologique.

L'adaptation pédagogique est indispensable pour encourager la réflexion critique, la résolution de problèmes et l'apprentissage expérientiel. Les activités pratiques ont été mises en place pour que les



élèves comprennent concrètement les défis et les opportunités du développement durable. Ils étaient impliqués dans la conception et la planification du jardin partagé, en choisissant les cultures, en étudiant les conditions de croissance, en élaborant un calendrier de plantation et en concevant l'aménagement du jardin, le tout en co-enseignement avec les professeurs de technologie ou de SVT.

Les élèves ont pris en charge l'entretien du jardin, ce qui implique des activités telles que le désherbage, l'arrosage, la gestion des parasites et le compostage. Cette responsabilité a contribué à leur enseigner l'importance de la protection de l'environnement. En cultivant la terre à une petite échelle, les élèves ont également compris l'importance de privilégier les produits locaux et de saison, de réduire le gaspillage alimentaire, et de favoriser les pratiques alimentaires durables. Cette sensibilisation à l'alimentation durable véhicule des notions cruciales et s'avère un enjeu fondamental de notre société actuelle.

Pour finir, l'impact communautaire revêt une importance non négligeable. Un jardin partagé peut impliquer la communauté locale, favorisant ainsi l'apprentissage intergénérationnel et le renforcement des liens sociaux. Les élèves peuvent partager leurs connaissances avec les familles et les voisins, créant ainsi un impact plus large.

Ce projet s'inscrit dans une vision éducative plus vaste à travers le prisme d'une éducation différente, non formelle, qui propose une approche enrichissante pour sensibiliser et mobiliser tous les membres de la communauté, éducative, professionnelle ou associative, ceux qui ne sont pas directement impliqués dans l'éducation formelle. Elle encourage l'apprentissage participatif, la collaboration et l'action collective, en inspirant les individus à adopter des pratiques respectueuses de l'environnement et à devenir des acteurs du changement pour un avenir plus durable.

L'une des caractéristiques essentielles d'un tel projet est la mise en place de multiples partenariats externes à l'établissement scolaire. Ainsi, le collège a pu collaborer avec des organisations environnementales, des experts en développement durable et des acteurs locaux pour enrichir l'apprentissage des élèves. Cette ouverture vers l'environnement socio-économique par le multipartenariat n'est pas une caractéristique traditionnelle de la forme scolaire, mais participe de cette aventure collective expérientielle qui caractérise l'éducation non formelle, selon la définition de Lindeman donnée plus haut. Or ces partenariats ont offert des opportunités d'apprentissage concret, de mentorat et d'engagement communautaire. Le recours à ces partenaires extérieurs s'est révélé nécessaire à la réalisation de ce projet car il a contribué à définir des moments et des lieux où l'on mène un travail différent mais complémentaire, inscrit dans l'éducation non formelle. Ces intervenants ne sont pas là pour se substituer aux enseignants et leur intervention revêt un intérêt dans le cadre de projets transversaux : c'est une vision différente d'acteurs de la société. Tout ceci doit s'effectuer en concertation pour maximiser les interventions qui contribuent aux apprentissages civiques, indissociables des principes démocratiques et républicains.

Le projet de jardin partagé a permis de mener des actions de sensibilisation à destination de l'ensemble de la communauté, lors de la mise en place d'ateliers, d'événements (comme une bourse aux graines) et de séances d'information destinées à faire prendre conscience de l'importance de l'agriculture durable, de la biodiversité et de la préservation de l'environnement. Cet apprentissage pratique, en dehors du cadre formel du collège, a ouvert des perspectives différentes quant à l'appréhension de la biodiversité. Les activités de jardinage ont permis aux participants d'apprendre en pratiquant. Ils ont découvert comment planter, cultiver, entretenir et récolter les plantes de manière durable, tout en comprenant l'importance des ressources naturelles et de la biodiversité.

Les actions menées étaient variées et englobaient les étapes propres à créer un jardin partagé écologique et responsable. Cela incluait l'étude des besoins pour la réalisation d'un tel jardin, la recherche d'un emplacement approprié, des expérimentations sur les semis sous serre, l'aménagement de la zone et la construction du jardin, ainsi que la mise en place d'un système d'arrosage efficace. Un

diaporama a illustré l'évolution du projet et les réseaux de l'établissement ont permis de mettre en place une communication à destination de l'ensemble de la communauté scolaire.

Ce projet était en relation avec les fondamentaux du socle commun de connaissances, de compétences et de culture<sup>3</sup>. C'est ici, sans doute, qu'on peut voir une forme hybride qui associe l'approche non formelle avec une phase de formalisation et d'évaluation des savoirs et compétences mobilisés. En effet, le projet a permis aux élèves de développer leurs méthodes et outils d'apprentissage à travers la réalisation d'un projet concret et une exposition de leurs travaux. De plus, il les a sensibilisés à la formation des personnes et du citoyen en les impliquant dans des actions collectives et en développant leur sens des responsabilités individuelles. Le volet technique du projet a également favorisé le développement de la curiosité, du sens de l'observation et de la capacité à résoudre des problèmes, conformément aux objectifs du socle commun.

En ce qui concerne les connaissances et compétences mobilisées, les élèves ont acquis une compréhension approfondie de la croissance des plantes, des enjeux du développement durable, de la conception et de la construction de systèmes techniques, ainsi que de l'utilisation d'outils de communication pour diffuser leur message.

L'une des forces de ce jardin partagé réside dans la diversité des participants, qui transcende les générations. À terme, il peut rassembler des personnes de tous âges, en encourageant, en favorisant l'apprentissage intergénérationnel au travers d'une plateforme dans laquelle les aînés peuvent partager leurs connaissances en matière de jardinage et de pratiques durables avec les jeunes générations. Cela a créé un échange précieux d'expériences et de savoir-faire profitable à tous.

Cependant, ce projet ne se limite pas à l'apprentissage pratique et à la sensibilisation. Il porte une ambition encore plus vaste. Il vise également à favoriser l'émergence d'une communauté engagée au sein de la cité scolaire. Cette communauté partage un objectif commun : renforcer les liens sociaux en créant un espace de rencontre et d'échange pour tous les membres de la communauté. Les participants peuvent s'engager ensemble dans des projets durables, ce qui renforce leur conscience collective et leur responsabilité envers l'environnement.

Dans des perspectives plus éloignées, on peut également espérer une implication environnementale locale : le jardin partagé pourra peut-être également encourager les participants à s'intéresser davantage aux questions environnementales locales. Ils peuvent être motivés à prendre des mesures pour préserver les espaces verts, promouvoir l'agriculture urbaine et soutenir d'autres initiatives durables dans leur quartier.

Ce faisant, le projet visait un retour vers les apprentissages formels : il devait être évalué à long terme dans plusieurs disciplines afin de vérifier si l'élève était en capacité de mobiliser et *réinvestir* les savoirs et savoir-faire qui ont été travaillés.

À court terme, un réinvestissement significatif des savoirs et des compétences acquis a été constaté. Déployé de janvier à fin juin, l'objectif était de développer l'esprit critique des élèves et de promouvoir de bonnes pratiques d'écocitoyenneté. Il s'inscrivait dans une démarche de développement durable ancrée dans notre territoire.

---

<sup>3</sup> Le « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » est une description officielle de ce que les élèves français doivent avoir acquis à l'âge de 16 ans, qui correspond à la fin de la période d'instruction obligatoire. Introduite sous le nom de « socle commun des compétences et des connaissances » par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, l'intitulé en est modifié par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, qui y ajoute le mot « culture ». Un livret personnel de compétences (LPC), modifié en 2010 en 2012 et en 2016, permet de suivre la progression de l'élève. Depuis la session 2011, la validation du socle commun est obligatoire pour obtenir le diplôme national du brevet.

Le projet de jardin partagé n'était pas seulement un exercice en dehors du cadre formel de l'école. Il avait également pour ambition de susciter un intérêt accru pour les questions environnementales locales parmi les participants. En encourageant les élèves à s'investir dans la préservation des espaces verts, la promotion de l'agriculture urbaine et le soutien à d'autres initiatives durables dans leur quartier, il contribuait à façonner des citoyens écocitoyens actifs et responsables.

À plus long terme, le jardin partagé vise à inciter également les participants à s'intéresser davantage aux questions environnementales locales, prendre des mesures pour préserver les espaces verts, promouvoir l'agriculture urbaine et soutenir d'autres initiatives durables dans leur quartier. Les éco-délégués contribuent activement à instaurer la transition écologique au sein de leurs classes et de leurs établissements en initiant des actions et des projets qui se déroulent tout au long de l'année. Le jardin partagé participe à la mise en pratique inscrite dans les missions dévolues aux éco-délégués.

En menant un projet de développement durable transdisciplinaire, les élèves ont fait appel à leur capacité de travail en groupe, développé leurs connaissances sur les méthodes de plantation et sur la biodiversité végétale, les bienfaits d'une culture durable et une consommation saine. Ils ont élaboré ensemble les plans et construit le jardin partagé encadrés par leurs professeurs. Ils ont tourné une courte vidéo pour communiquer autour de leur projet.

La variété de projets possibles est infinie. Ici, le jardin partagé au collège qui revêt plusieurs aspects : la gestion des déchets et leur impact sur l'environnement avec le compostage, l'origine et la production alimentaire, le bio, la consommation locale par les circuits courts et l'impact sur la santé et l'environnement ; l'usage des pesticides ou des engrais, la gestion bio des jardins (insectes ou plantes partenaires), la biodiversité et le monde du vivant (jardin, hôtel à insecte, nids), la gestion des ressources naturelles (l'eau : comment l'optimiser ?).

Dans ce processus, ce projet a réussi à créer une synergie entre les apprentissages informels et les apprentissages formels. Il a conduit à un réinvestissement significatif des connaissances et des compétences acquises en classe. Les élèves ont eu l'opportunité de mettre en pratique leurs compétences en matière de croissance des plantes, de développement durable, de conception de systèmes techniques, et d'utilisation d'outils de communication. En fin de compte, le projet de jardin partagé avait pour objectif de servir de pont entre l'apprentissage informel et l'apprentissage formel, et sa réussite devrait se refléter dans l'utilisation de ces savoirs et savoir-faire dans différentes disciplines scolaires. Cela renforce la conviction que l'éducation peut transcender les murs de la salle de classe pour avoir un impact significatif sur la vie et l'engagement des élèves au sein de leur communauté.



\* **Ministère de l'écologie, du développement durable et de l'énergie** : [developpement-durable.gouv.fr](http://developpement-durable.gouv.fr)

\* **La DREAL de Corse** : la Direction régionale de l'environnement, de l'aménagement et du logement a pour mission d'adapter ces politiques publiques aux enjeux locaux, ancrées dans le développement durable, les transitions écologique et énergétique, ainsi que d'accompagner les acteurs du territoire dans leur mise en œuvre. Elle mobilise ses capacités d'observation et de connaissance des territoires ainsi que les financements dédiés.

**Collectivité territoriale de Corse :**

Pour la gestion des bâtiments, des espaces verts, des transports, du littoral, du parc régional...

**Le Syvadec** : pour la gestion des déchets et le label EcoScola

**La DRAAF** : Direction Régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et des Forêts (Lycée agricole)

**Associations**

\* **Écoles** : le dispositif Éco-école (ressources pédagogiques d'accompagnement) [eco-ecole.org](http://eco-ecole.org)

\* **Écoles et collèges** :

- **CPIE Centre Corse** : Centre permanent d'initiatives pour l'environnement Corte

- **U marin** : CPIE protection du littoral et du milieu marin.

- **PEP2B** (Savaghju par exemple):

**Pupilles de l'Enseignement Public de la Haute-Corse**

- **Les Terrasses de Lutriani, Julie Tomasi**

- **A Rinascita**

**Structures locales ou régionales : agences, parcs**

\* Agence locales de l'Énergie (ALE) : [ADEME](http://ADEME)

\* Schéma d'aménagement et de Gestion des eaux : [SAGE](http://SAGE)

\* Parc Naturel Régional de Corse : [PNRC](http://PNRC)

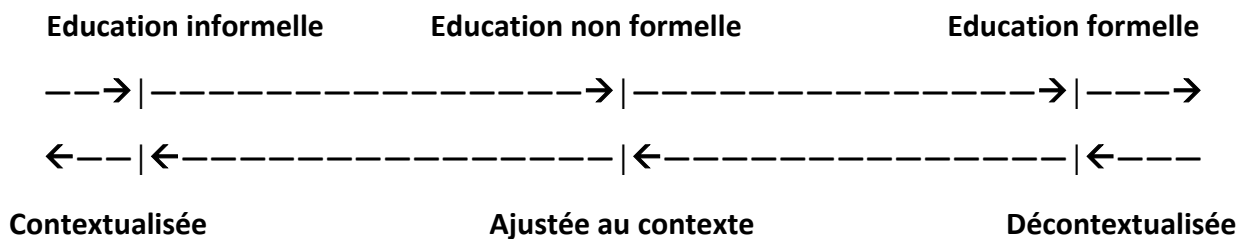
\* Office de l'environnement de la Corse : [OEC](http://OEC)

**Figure 1.** Les partenaires du projet. Source : Valérie Mondoloni Moreno

## Discussion

Le projet de jardin partagé nous éclaire-t-il sur les notions d'éducation formelle informelle ? Tout d'abord, l'observateur, placé devant dans la complexité des démarches, la multiplicité des objectifs, la diversité des partenaires, ne repère que des formes hybrides au regard des catégories préétablies.

Parmi les modèles de catégorisation des trois « Éductions » (formelle, informelle, non formelle), selon Alan Rogers, si le lien entre étude et travail productif implique que l'éducation non formelle soit contextuellement ajustée (*context-adjusted*), l'éducation formelle, au contraire, se caractérise par l'absence de contextualisation, ou, pour dire mieux, par la décontextualisation des savoirs qui sont enseignés *a priori* et pour eux-mêmes sans égard pour les conditions de vie et de production immédiates (*decontextualised*). L'éducation informelle, à l'opposé de l'éducation formelle sur un segment dont l'éducation non formelle serait le centre, prend la place d'une éducation essentiellement contextualisée (*contextualised*) parce qu'elle présente des apprentissages en situation d'osmose avec son environnement immédiat.



**Figure 2.** Essai de catégorisation des trois Éducatons. B. Garnier d'après A. Rogers (2004)

Dans ce modèle, au titre de l'éducation informelle, on voit bien par exemple, que l'apprentissage du langage oral chez le jeune enfant, se fait par imprégnation dans le cadre familial. Il ne se produit, de ce fait, que par la présence d'un contexte qu'on peut appeler un bain de langage. Mais ce n'est à propos de la petite enfance que le terme d'informel a émergé, mais à propos de la formation des adultes. C'est à Eduard Christian Lindeman qu'on doit le premier emploi du mot « informel » à propos de l'éducation, pour décrire, aux États-Unis, l'éducation des adultes comme « une aventure coopérative d'apprentissage informel, non autoritaire dont le principal but est de découvrir la signification de l'expérience<sup>4</sup> » (Lindeman, 1926, p. 12-13). Par cette définition, on voit que tout oppose l'éducation informelle et l'éducation formelle. Le caractère « coopératif » de l'apprentissage est le plus souvent découragé à l'école, du moins dans sa forme traditionnelle, dans laquelle les élèves doivent se garder de copier les uns sur les autres, et même d'échanger entre eux. Avant ce mot, le terme d'« aventure » s'oppose point pour point à ce qu'un programme scolaire doit prescrire. Quant à la « signification de l'expérience », on sait que cette façon d'apprendre, en expérimentant par soi-même ou en regardant les autres faire, relève de formes plus anciennes de l'apprentissage que l'école, telles que les corporations médiévales, et qu'elle se perpétue dans tous les apprentissages non scolaires de la vie quotidienne et du travail.

À l'autre extrémité de cette ligne, on trouve les enseignements formels, dispensés dans la « forme scolaire » traditionnelle. C'est Guy Vincent qui a défini le premier la forme scolaire dans un ouvrage qui a fait date (1980). Parti à la recherche de ce qui est commun dans le rapport de l'école avec l'ensemble des élèves, Guy Vincent avait défini 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 » (p. 10). L'invention de la forme scolaire est inséparable de la production de « disciplines » scolaires qui sont des séparations conventionnelles de champs du savoir et simultanément des moyens de discipliner et moraliser l'esprit (Chervel, 1988). Son invention remonterait au XVI<sup>e</sup> siècle et, au siècle suivant, Jean-Baptiste de La Salle l'a théorisée en faveur des écoles chrétiennes et des collèges jésuites qui ont essaimé dans l'ensemble du monde moderne, au-delà même du monde occidental. Dès lors, un peu partout, la forme scolaire imposa « les règles et la discipline de l'art rhétorique [qui] en font un des exercices qui brident au plus serré la spontanéité » (Chartier et al., 1976, p. 197), séparant les élèves en classes d'âge, organisant les savoirs dans des programmes fixés à l'avance, indépendamment des besoins des personnes à instruire et indépendamment de leurs caractéristiques personnelles. Pour expliquer la conservation de ces caractères invariants sur tant de siècles, Guy Vincent avançait une analyse de type fonctionnaliste. Tous les signes qui marquent la vie de la classe ont pour but d'asseoir et de conforter l'autorité du maître, et par là, de former le futur citoyen au devoir et au respect de l'autorité politique (p. 261). Cette analyse rejoint les descriptions qu'Émile Durkheim avaient formalisées au début du XX<sup>e</sup> siècle (Durkheim, 1934, p. 169) : cet espace très particulier qu'est l'école, instaure une « distance raisonnable » (*Ibid.*) vis-à-vis du monde extérieur, en marquant une double séparation avec celui-ci : une séparation spatiale, par ses locaux agencés à cette unique fin, et une séparation temporelle, par la création d'un temps propre à l'étude, qui n'est ni celui de l'activité

<sup>4</sup> Voici la version originale de cette citation : « *A cooperative venture in non-authoritarian, informal learning the chief purpose of which is to discover the meaning of experience* ».

économique ou politique, ni celui des échanges qui ont lieu dans la sphère privée ou familiale. Les savoirs sont déconstruits par l'institution scolaire à partir du champ des expériences qui ont eu lieu hors de ses murs et reconstruits sous une forme scolarisée, écrite, déposée dans des manuels et parfaitement maîtrisée par le professeur, qui n'est ni sa forme expérientielle ni tout à fait sa forme savante. On parle ainsi d'institutionnalisation des savoirs.

Enfin, au milieu du segment tracé par Alan Rogers, on trouve l'éducation non formelle, qui emprunte à la forme scolaire une partie de ses caractères. Ainsi la programmation des savoirs et savoir faire que les apprenants doivent acquérir rappelle-t-elle les programmes de l'école, mais ces savoirs ne sont pas décontextualisés, c'est-à-dire sortis du contexte de leur élaboration. Les apprenants sont invités, au contraire, à entrer résolument dans le champ de l'expérience concrète, et l'apprentissage se fait par tâtonnement, par ajustements, par voir faire et par ouï dire, c'est-à-dire par des moyens qui relèvent, non de la forme scolaire, mais de l'éducation informelle.

Nous avons ajouté au schéma d'Alan Rogers deux lignes de flèches, en marquant les trois positions d'un curseur qui se déplacerait de gauche à droite ou bien de droite à gauche. Nous voulons signifier par ces deux lignes que les trois éducations ne constituent pas des blocs autonomes et indépendants, mais qu'au contraire, il existe un *continuum* de l'un à l'autre, et c'est bien ce qu'a montré la description du projet de jardin partagé. L'enseignante peut débiter certaines séquences par de l'enseignement formel, en classe, sur le cycle de l'eau ou la croissance des végétaux, par exemple. Puis, dans une autre séance de cette même séquence, les élèves seront immergés dans la complexité du réel, dans la nature, dans un jardin, et ils seront mis en situation de mettre les savoirs formels à l'épreuve de cette réalité complexe pour lui donner du sens, dans un travail d'échanges, de confrontation d'idées. Le chemin inverse est possible, quand les élèves, placés en situation de proposer de contacter des partenaires issus des collectivités locales ou du monde savant pour traiter d'un problème rencontré sur le terrain, retournent en classe pour apprendre à rédiger une lettre ou un courriel en respectant les règles de la grammaire et du style de ces types d'écrits. Les savoirs et compétences ont alors le statut d'outils pour faire progresser un projet d'agir environnemental qui ne se situe pas dans le champ cognitif mais dans celui d'une action ajustée au contexte.

Ce faisant, le jardin partagé mis en place et décrit par Valérie Mondoloni Moreno engage une série de subversions de la forme scolaire dont il convient d'analyser les moyens et les objectifs. Lorsqu'elle incite les élèves à concevoir un projet lié aux intérêts de la communauté environnante, l'enseignante marque une double rupture par rapport à la séparation des temps et des lieux qui caractérise la forme scolaire. Elle met en avant le contexte local et ses besoins, et elle met ses élèves en situation de ne plus être des élèves qui sont là pour apprendre, car elle les transforme en acteurs de leur environnement, pour eux-mêmes et pour les autres protagonistes du projet. En réalité, le projet de jardin partagé n'est pas, pour les élèves, un projet d'apprentissage, un projet d'acquisition de savoirs. C'est un projet pour agir sur le monde extérieur à l'école. En cela, c'est bien une « aventure coopérative », pour citer l'expression par laquelle Lindeman a défini « l'apprentissage informel », ainsi que nous le verrons plus bas dans la « discussion » (« une aventure coopérative d'*apprentissage informel*, non autoritaire dont le principal but est de découvrir la signification de l'expérience<sup>5</sup> » Lindeman, 1926, p. 12-13).

Toutefois, ne semble-t-il pas que, tapie dans l'ombre, la forme scolaire resurgisse là où on ne l'attendait pas ? Car l'enseignante conserve par-devers elle, une feuille de route qui planifie les compétences du fameux « socle commun » et qui vise des objectifs d'apprentissage prescrits par les programmes de l'école, comme le montre éloquemment la figure 1. De retour en classe, la maîtresse redeviendrait-elle ce qu'elle n'a peut-être jamais cessé d'être, une maîtresse d'école qui formalise les savoirs dans les champs disciplinaires en les faisant rentrer dans les cahiers des écoliers et dans leurs jeunes têtes ? Est-ce à dire que l'éducation non formelle n'est ici qu'un subterfuge pour faire acquérir

---

<sup>5</sup> Voici la version originale de cette citation : « *A cooperative venture in non-authoritarian, informal learning the chief purpose of which is to discover the meaning of experience* ».

les savoirs et compétences prescrites par l'école, d'une façon différente ? D'ailleurs, l'évaluation du projet de jardin partagé ne consiste-t-il pas, en fin de compte, à évaluer les connaissances et les compétences acquises, et que les élèves auraient pu acquérir par les méthodes traditionnelles de la forme scolaire ? Alors ne peut-on pas, à l'inverse, critiquer le subterfuge au nom du temps précieux ainsi dilapidé en sorties, en recherches, en expériences parfois inabouties, au lieu d'aller directement aux savoirs formalisés ?

On se souvient des critiques analogues qu'avait essuyées la ministre Najat Vallaud Belkacem au moment de généraliser les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) : aux dires de certaines fédérations de parents d'élèves, de certains syndicats d'enseignants, l'école n'est pas le lieu des expériences et des recherches interdisciplinaires à mener hors de ses murs, mais tout au contraire, c'est un lieu dont il faut préserver la sanctuarisation et où il faut s'efforcer avant toute chose d'appliquer les programmes disciplinaires, et seulement les programmes. En mai 2015, une manifestation contre cette réforme a jeté dans la rue un bon quart des professeurs des collèges publics (27,61 %), selon le ministère de l'Éducation, et près de la moitié selon certains syndicats. Frédérique Rolet, alors porte-parole du Snes-FSU, avait estimé que « l'introduction de l'interdisciplinarité doit être progressive, car les élèves doivent d'abord maîtriser les bases et savoir structurer leurs connaissances<sup>6</sup> ».

Mais précisément, le projet de jardin partagé apporte une puissante réfutation à ce soupçon de subterfuge inutile et coûteux. Car il trouve sa raison d'être, non seulement par ce que les élèves apprendront en fin de compte, mais aussi, et surtout, par la manière dont ils l'auront appris, car cette manière d'apprendre est celle-là même par laquelle toutes les expériences de la vie sont susceptibles de devenir des savoirs disponibles dans d'autres contextes. En associant les élèves au travail de décontextualisation des savoirs – habituellement effectué par l'école et par le monde académique à leur insu – le jardin partagé apprend aux élèves à apprendre, c'est-à-dire à devenir capables de construire puis de formaliser des savoirs à partir de l'expérience. Cette transformation des expériences vécues en savoirs formels change le statut même du savoir, le faisant sortir de ce que Pierre Bourdieu nommait cyniquement un « arbitraire culturel » (1970). Construit par les élèves à partir de leur expérience, le savoir perd son caractère arbitraire et devient plus accessible aux élèves qui sont, par leurs origines sociales, ethniques ou familiales, plus éloignés que d'autres d'une culture scolaire abstraite de la réalité.

Il apparaît que le projet de jardin partagé relève d'une éducation non formelle en ce qu'elle se situe au juste milieu du segment tracé par Alan Rogers, que nous avons proposé de visualiser plutôt comme un sillon muni d'un curseur qui débute sa translation du côté ou de l'autre. Il peut partir de l'informel, lorsque les élèves se lancent dans le projet, seulement armés de leurs sensations, de leurs peurs, de leurs représentations du monde et de leur envie d'agir. Puis le curseur emprunte les méthodes pédagogiques de l'enseignement non formel lorsque les élèves se lancent dans une série d'expérimentations, rencontrent des partenaires, cherchent à obtenir les moyens d'aller plus avant et confrontent les résultats obtenus. Enfin, le curseur aboutit finalement à une formalisation par les élèves des savoirs, rendus ainsi transposables à d'autres contextes. Finalement, les savoirs seront bien disciplinarisés, mais leur intégration dans les différentes disciplines se sera faite à partir de l'étude de la complexité du réel qui, en lui-même, ignore les cloisons entre les disciplines.

Dans le projet de jardin partagé, le savoir n'est d'ailleurs pas seulement construit, il est co-construit, devenant le fruit du travail de tous, à l'image des fruits de ce jardin justement qualifié de « partagé ». Cette co-construction, qui est une autre transgression de la forme scolaire pure dans laquelle le maître est réputé seul et infaillible détenteur du savoir, est en outre un puissant instrument de socialisation intergénérationnelle, comme il a été montré, parce qu'il constitue une sorte de métaphore de la circulation des savoirs dans la société.

---

<sup>6</sup> Propos rapportés par Laure Cometti, « Réforme du collège : Le pour et le contre des enseignements pratiques interdisciplinaires », 20 minutes, 19/05/15.

De plus, le savoir construit à partir de l'expérience est ici porteur de transformations sociales, dans la mesure où il ne s'agit pas d'un savoir déconnecté du destin du monde. L'ère de l'anthropocène reconnaît à l'être humain une place centrale dans l'univers, mais c'est une place menaçante et destructrice qui requiert la mobilisation de tous les citoyens du monde pour en conjurer les menaces. Ainsi, la méthode pédagogique choisie, qui met un projet d'agir des élèves au centre des apprentissages, est une figure allégorique du rapport l'homme au monde à l'ère de l'anthropocène. En effet l'action individuelle ne vaut que par sa connexion à l'action de tous, sans quoi, à titre individuel, elle ne produira aucun résultat mesurable. Si la mondialisation des échanges et du commerce est l'une des causes du changement climatique et de l'extinction de la biodiversité, réciproquement, c'est une action mondialisée qui est seule susceptible d'inverser le funeste processus. Il faut unir ici nos efforts pour que ce projet aboutisse, mais il faut aussi le faire connaître à d'autres et trouver d'innombrables relais. Il faudrait en effet des milliers, des millions, des centaines de millions de jardins partagés sur tous les continents, pour modifier significativement les modes de production des denrées agricoles, les modes de consommation ainsi rapprochés des modes de production, pour mettre un coup d'arrêt à l'artificialisation des sols et infléchir les mentalités des consommateurs comme celles des acteurs de l'agriculture industrielle et mondialisée, c'est-à-dire, en définitive, pour produire un effet mesurable à l'échelle globale, sur les phénomènes à l'origine des menaces climatiques qui pèsent sur la nature et sur l'humanité. Les savoirs que les élèves construisent ici et maintenant sont ceux que l'humanité tout entière devrait partager. Ce sont aussi ces savoirs et ces pratiques que les futurs citoyens doivent identifier et reconnaître dans les programmes des partis politiques et des candidats qu'ils sont appelés à élire, dans les régimes démocratiques.

En définitive, le caractère hybride des méthodes pédagogiques employées dans le projet de jardin partagé n'était qu'une apparence trompeuse. Il s'agit en effet plutôt d'une alternance de différentes formes d'apprentissage, construites dans une direction définie en fonction des buts recherchés. Et si la méthode non formelle semble particulièrement convenir à l'éducation au temps de l'anthropocène, c'est parce qu'elle peut, mieux que toute autre, former des citoyens conscients des enjeux planétaires de leurs actes et capables de construire de nouveaux savoirs par eux-mêmes et grâce à la coopération et au partage avec d'autres.

## Références bibliographiques

- ACCT – Agence de coopération culturelle et technique Égalité, Complémentarité, Solidarité. (1985). *Le formel et le non-formel dans l'éducation de masse*, Session d'étude sur les interactions du formel et du non-formel dans le contexte d'une politique d'éducation de masse, Paris.
- Barthes A. et Alpe Y. (2012). Les éducations à, un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université. *Spirale*, n°50, p. 197-209.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1970). *La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.
- Brogère G. et Bézille H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie* n°158, janvier-février-mars, p. 117-160.
- Chartier R., Compère M.-M. et Julia D. (1976). *L'Éducation en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : SEDES.
- Chervel A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*, n°38.
- Clavier L. (2018). Processus d'institutionnalisation et éducation : l'enseignant médiateur des transformations de l'élève. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n°48. Mis en ligne le 01 juin 2018, consulté le 03 novembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/edso/2960> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.2960>.
- Coalition éducation environnement, écocitoyenneté. (2018). Pour une Stratégie québécoise d'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté. *Défis, visions et pistes d'action*, p. 1-2.
- Coombs P. H. et Ahmed M. (1974). *Attacking Rural Poverty. How Non formal Education Can Help*. Baltimore : The John Hopkins University Press.

- De Bouver E. (2000). De l'écocivisme à l'éco citoyenneté. Dans quelles conditions l'écologie individuelle est-elle émancipatrice? *Études. Productions de l'Institut d'Éco-Pédagogie (IEP)*. URL <https://institut-eco-pedagogie.be/>.
- Durkheim É. (1934). *L'Éducation morale*. Paris : Alcan.
- Freire P. (1971). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspéro.
- Garnier B. (2018a). L'éducation informelle contre la forme scolaire. Note de synthèse, *Carrefours de l'éducation* n° 45, juin, p. 67-91.
- Garnier B. (2018b). "Écoles autrement" contre "forme scolaire" : retour sur quelques moments de l'histoire de la démocratisation de l'enseignement, Richard Étienne, Jean-Pierre Fournier [dir.], *Des alternatives à l'école ?*, *Les Cahiers pédagogiques*, n° 547, Septembre, p. 12-13.
- Garnier B. (2018c). La forme scolaire : le temps des grandes mutations, Jean-Yves Seguy [dir.], *Variations autour de la "forme scolaire" : Mélanges offerts à André D. Robert*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p. 315-320.
- Illich I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil.
- La Belle Thomes S. (1982). Formal, Non-Formal and Informal Education : A Holistic Perspective on Lifelong Learning. *International Review of Education*. UNESCO Institute for Education-Hamburg, Vol. 28, n°2, p. 159-176.
- Legardez A. (2004). Transposition didactique et rapports aux savoirs : l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives, *Revue Française de Pédagogie*, n°149.
- Lindeman E. C. (1926). To discover the meaning of experience. In D. W. Stewart (dir.). *Adult Learning in America : Eduard Lindeman and his agenda for lifelong education*. Malabar, Fla : Robert E. Krieger, 1987, p. 12-13.
- Ministère de l'Éducation nationale (2013). Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 et circulaire MENE1320526N parue au BO du 29 août 2013.
- Rogers A. (2004). *Non-Formal Education. Flexible Schooling or Participatory Education ?* University of Hong Kong, Comparative Education Research Center. Hong Kong : Kluwer Academic Publishers.
- Sauvé L. (2000). L'éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité. Les propositions du développement durable et de l'avenir viable. In A. Jarnet, Jickling, B., L. Sauvé, Arjen Wals et Priscilla Clarkin [dir.]. *The Future of Environmental Education in a Postmodern World ?*. Whitehorse : Yukon College, *Canadian Journal of Environmental Education*, p. 57-71.
- Sauvé, L. et Villemagne C. 2005. L'éthique de l'environnement comme projet de vie et « chantier » social : un défi de formation. *Chemin de traverse, Revue transdisciplinaire d'éducation à l'environnement*, n°2, p. 19-33.
- Vincent. G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : PUL.