



L'éducation non formelle : des mondes sociaux à l'ingénierie du développement

Présenter l'éducation non formelle n'est pas chose facile. Pour éviter le risque d'une structuration qui enferme et d'un ensemble trop flou pour distinguer, nous tenterons une approche par catégorisation en vue d'en circonscrire les contours à partir de l'analyse des « mondes sociaux ». Nous établirons un parallèle avec le développement de la formation professionnelle continue en France, en dégageant les objectifs et les ambitions comme grille de lecture, pour montrer les conditions susceptibles de conduire à une véritable ingénierie du développement.

1

De l'éducation

Comme le rappelle Goguelin (1987), « éduquer vient du latin *educare*, qui vient lui-même de *dux* : celui qui conduit ; le guide ; d'où *ducere* : conduire ; d'où *ducere* et *educare* : conduire quelqu'un en le sortant, en lui donnant plus de consistance ; d'où élever, produire, former ». Il poursuit : « Est éducateur toute personne qui participe par un moyen quelconque à élever (dans tous les sens du mot : le tirer vers le haut, au-dessus de ce qu'il est) un être humain. » De même que l'éducation est multiforme, l'éducateur est multiple : parents, famille, environnement, enseignants (sous toutes leurs appellations), formateurs, collègues, amis, accompagnants (conseiller, tuteur, coach, mentor), managers...

En son temps, Durkheim (1922) définissait l'éducation comme « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. [L'éducation] a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux, que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné ».

THIERRY ARDOUIN, professeur à l'université de Rouen, membre du Centre interdisciplinaire sur les valeurs, idées, identités et compétences en éducation et formation (CIVIC), EA 2657 (thierry.ardouin@univ-rouen.fr).



Au-delà du cercle familial, l'éducation sociale et l'acquisition de savoirs sont mises en œuvre par le système d'enseignement, qui n'a cessé d'évoluer dans un double paradoxe : former le plus grand nombre pour assurer la cohésion sociale et former l'élite pour le renouvellement des savoirs ; s'adapter à l'environnement socio-économique pour garantir un développement et une indépendance culturelle. L'éducation porte en elle ces tensions et ces paradoxes, qui se retrouvent de fait dans toute action éducative.

Dans la définition proposée par Meirieu (1997) – « L'éducation est une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet » –, chaque item est important :

– une *relation* (la coexistence d'un éducateur et d'un éduqué est la base même de l'éducation), même lorsque l'éducateur n'est pas directement ni physiquement présent ; dans toute situation éducative, il faut « chercher l'éducateur », rappelle Meirieu ;

– *dissymétrique* ; l'éducateur choisit ce qui est « bon » pour l'éduqué. Cette dissymétrie n'est pas aléatoire, elle repose sur l'existence d'un tiers et sur la définition d'un référent extérieur (programme, éducabilité, finalité sociale) à cette relation duale qui structure et légitime la relation au-delà d'une relation affective ou contraignante (dans la relation éducative, il convient de chercher « le tiers ») ;

– *nécessaire* ; l'éducation vise à construire un apprentissage cohérent, progressif, exhaustif, et fournit les moyens et les méthodes pour accéder à une intégration sociale, citoyenne et économique ;

– *provisoire* ; le savoir n'est utile que s'il y a passage et transfert vers l'apprenant ; l'éducation n'est pas une simple transmission de connaissances, elle prépare l'après et doit intégrer la question du sens de l'éducation ;

– *visant à l'émergence d'un sujet* ; l'éducation étant destinée à l'autre, celui qui éduque doit se défaire de tout sentiment de toute-puissance pour laisser l'autre apprendre (car seul l'apprenant apprend).

Au final, l'éducateur doit faire preuve d'un « volontarisme obstiné sur ses moyens et d'une attention extrême aux espaces de liberté et aux occasions d'apprendre » (Meirieu, 1997).

Si cette définition semble caractériser avant tout le cadre scolaire de l'éducation, elle est également pertinente pour l'éducation populaire, l'éducation à la santé, l'éducation thérapeutique du patient, la lutte contre l'illettrisme, la formation au développement..., dans des dispositifs d'éducation formelle, non formelle ou informelle.

Education formelle, non formelle, informelle

Si, en Europe, nous avons une lecture structurée de l'éducation et de la formation, le passage par d'autres latitudes invite à complexifier notre analyse.



A côté de l'éducation « académique », d'autres systèmes se développent : en réaction à un système national inadapté, par des initiatives locales pour répondre à une nécessité, sur proposition de structures associatives ou sur incitation d'organismes supranationaux... On parle alors d'éducation (ou de formation) non formelle et informelle. La distinction entre ces trois catégories s'effectue en croisant quatre critères majeurs : *a*) l'existence d'une institution nationale (système scolaire et universitaire) ; *b*) l'existence de structures organisées (scolaires ou périscolaires, non gouvernementales, associatives, sanitaires, populaires, professionnelles...) ; *c*) l'identification d'un public particulier (classe d'âge, population spécifique) ; *d*) l'objectif d'éducation avec une intentionnalité lisible (connaissances attendues, programme, reconnaissance des acquis) [Gasse, 2007].

L'*éducation formelle* répond aux quatre critères. Scolaire ou universitaire, elle est délivrée dans des institutions par des enseignants permanents dans le cadre de programmes d'études, et se réfère à un système hiérarchiquement structuré. Ce type d'éducation est caractérisé par son unicité, sa programmation et sa structuration (classes d'âge homogènes, cycles standardisés et hiérarchisés). L'enseignement se veut universel avec une continuité dans l'objectif. Il est chronologiquement gradué, le plus souvent à temps complet, et composé d'une variété de programmes et d'institutions de formation générale, technique et professionnelle.

L'*éducation non formelle* répond aux trois derniers critères. Elle est organisée pour un public repéré (volontaire ou dans le cadre de son activité socioprofessionnelle) avec des objectifs pédagogiques identifiables. Elle peut avoir lieu aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements d'enseignement, et s'adresser à des personnes de tous âges. Selon les pays, elle peut englober des programmes d'alphabétisation des adultes, d'éducation d'enfants non scolarisés, d'acquisition de compétences sociales à la vie ordinaire, d'éducation à la santé... Dans cet esprit, l'apprentissage doit être volontaire et accessible à tous. C'est un processus organisé, avec des objectifs éducatifs (notion d'intentionnalité) ; il concerne l'apprentissage de compétences sociales ou professionnelles et la préparation à une citoyenneté active. Basé sur l'expérience et sur l'action, il part des besoins des participants. L'éducation (ou la formation) non formelle est le plus souvent le fait d'associations, d'ong ou de groupes confessionnels, mais aussi de groupes structurés dans un champ professionnel. Les programmes d'éducation non formelle ne se conforment pas au système scolaire ; leur durée est variable et ils ne sont systématiquement sanctionnés par un certificat des acquis de l'apprentissage.

L'*éducation informelle* ne prend en compte aucun critère directement. C'est une éducation diffuse, par laquelle chaque individu acquiert des attitudes, des valeurs, des compétences et des connaissances, à partir de l'expérience quotidienne et au hasard des influences et des ressources éducatives de son environnement. Elle est le fait de la famille, mais elle désigne aussi l'ensemble des aspects systématiques et cumulatifs de l'apprentissage liés à l'expérience quotidienne

(travail, loisirs, déplacements, médias, etc.). Cet apprentissage n'est pas assujéti à une programmation stricte et se déroule hors des institutions et des structures organisées. Les publics et les savoirs sont le plus souvent identifiés a posteriori. Dans la vie sociale, hors éducation et emploi, la personne développe en effet des connaissances, des compétences, et se compose de nouveaux savoirs, donc des apprentissages informels : « Je croyais n'avoir jamais rien appris, rien observé, puisque j'avais voulu me soustraire, avec obstination, à la contagion de cette éducation de fille, puisque j'avais toujours préféré ma chambre, mes livres et mes jeux silencieux à la cuisine où s'activait ma mère. Pourtant, mon regard d'enfant avait vu et mémorisé des gestes, mes sens avaient gardé le souvenir des saveurs, des odeurs, des couleurs. Je connaissais déjà tous ces bruits : le chuintement de l'eau qui frémit, le grésillement de la graisse qui fond, le battement sourd de la main qui pétrit. Une recette, un mot inducteur suffisaient à susciter une étrange anamnèse où se réactivaient par fragments d'anciens savoirs, de primitives expériences, dont j'étais l'héritière et la dépositaire sans l'avoir voulu. Il fallut m'avouer que, moi aussi, j'étais nantie d'un savoir de femme, qu'il s'était glissé en moi, trompant la surveillance de mon esprit. Quelque chose qui me venait du corps et qui m'agrégeait au grand corps des femmes de mon lignage, pour m'incorporer à leur troupe anonyme » (Luce Giard, dans M. de Certeau, 1990).

L'éducation ne se résume donc pas à l'école et amène à travailler sur l'ensemble des mondes sociaux.

Les mondes sociaux de l'éducation et des apprentissages

Comme la formation, l'éducation n'est pas unique. Elle s'est construite dans le temps à partir d'une diversité d'approches et de finalités, voire d'idéologies : alphabétisation, lutte contre l'illettrisme, développement local comme projet éducatif et de société, animation socioculturelle, accès pour tous à la culture, éducation populaire, formation professionnelle continue. Parler d'éducation permanente, c'est donc s'inscrire dans cette diversité et dans cette complexité de la formation des adultes, qui fait interagir trois sphères – l'éducation, le travail et la société – comme autant de mondes sociaux différents (Ardouin, 2012, 2013).

Selon Howard Becker¹ (1988), qui a travaillé sur les mondes de l'art, un monde social s'inscrit dans des langages, des représentations et des croyances en lien avec des réseaux de partenaires et d'institutions légitimes. Les quatre « mondes de l'art » qu'il repère (professionnels intégrés, francs-tireurs, artistes populaires, naïfs) sont une combinaison des segments professionnels et des réseaux sociaux, des relations personnelles et des cultures professionnelles.

1. Cité par Dubar et Tripier (1998).



Strauss (1978), quant à lui, repère quatre dimensions d'un monde social : un ensemble de routines, un espace, un ensemble de codes culturels et un potentiel de créativité qui permet d'inventer des solutions aux problèmes rencontrés et aux conflits affrontés.

Ce cadre théorique des « mondes sociaux » rejoint l'esprit des théories de la forme. Notre objectif n'est évidemment pas d'enfermer tel dispositif ou telle action, mais de s'inspirer de ces théories pour justement « donner forme ». Dortier (2007) en rappelle les points saillants : « La forme correspond [...] à la configuration réelle d'un objet [...] et à une figure abstraite que la pensée dégage d'un objet, d'un phénomène, et qui marque sa physionomie générale : c'est un acte de la pensée qui nous fait percevoir des formes. » Outre la nécessité pour l'homme de catégoriser afin de comprendre et faire en sorte que ses représentations structurent aussi son esprit, Dortier rappelle que, pour Simmel, « une forme sociale est une communauté, une famille, une secte, une Eglise, une nation [...] un ensemble organisé qui unit les membres d'un groupe en une configuration stable. Chaque forme sociale se caractérise par des traits culturels distinctifs, qui sont liés entre eux de façon organique et forment un "style" propre » (Simmel, cité par Dortier, 2007). Il est tout aussi important de souligner que « la "forme sociale" n'apparaît jamais dans la réalité à l'état pur. Elle est dégagée par un processus de pensée (modélisation) ».

Les mondes sociaux de l'éducation et les sources d'apprentissage <i>Thierry Ardouin</i>			
<i>Sphère d'apprentissage Type</i>	Education	Travail	Société
Education formelle	Formation initiale, diplôme (école).	Certification professionnelle (nationale, branche ou secteur).	
	Dispositif « transitionnel » (VAE, BDC ²).		
Education non formelle	Actions et dispositifs de socialisation et de professionnalisation (hors certification).	Actions et dispositifs de socialisation et de professionnalisation (hors certification).	Actions et dispositifs d'apprentissage et de socialisation (hors certification). Education populaire « Exposition culturelle ³ »
	Formation professionnelle continue.		
Education informelle	Socialisation, normes socioéducatives.	Socialisation, normes socioprofessionnelles.	<i>Habitus</i> , capital social et culturel, socialisation.

2. Validation des acquis de l'expérience, bilan de compétences.

3. Toute situation d'exposition de la culture ou à la culture : bibliothèque, exposition, concert, théâtre, etc.



C'est donc à un aller-retour que nous invitent les théories de la forme et des mondes sociaux, à un décodage de la forme et des interactions des parties, en vue d'en dégager les éléments de compréhension comme autant de « structures formelles de relations sociales ».

Le croisement des sphères d'apprentissage et des types d'éducation montre que chaque « monde social » a ses propres logiques, fonctionnements, financements, dispositifs et systèmes, mais aussi un vocabulaire, des acteurs et des jeux sociaux. Ce tableau, sans doute succinct et incomplet, met en évidence la diversité des « mondes de l'éducation » comme autant de situations éducatives où chaque type d'éducation est présent dans les différentes sphères et où chaque sphère porte en elle les différents types d'éducation mettant en évidence la complexité de cette réalité. Ainsi l'individu peut-il apprendre en tout lieu et tout temps de manière formelle, non formelle et informelle.

Il y a, non pas d'exclusivité, mais des interactions et des interdépendances, comme le montre l'existence de dispositifs « transitionnels » de type formel dans la sphère de la société, tels que le bilan de compétences ou la validation des acquis d'expérience (Ardouin, 2012), qui touchent les trois domaines puisqu'il s'agit de rechercher dans son histoire les compétences et/ou les acquis expérimentiels, sociaux, personnels et professionnels, soit dans le cadre d'un projet de formation ou de changement, soit pour faire reconnaître ses acquis par une certification.

Ces situations éducatives peuvent également être analysées à l'aide de deux grilles de lecture : l'une interroge les niveaux macro (un pays ou un territoire), méso (un dispositif) ou micro (la situation) ; l'autre questionne l'état en termes de produit, de procédure ou de processus. Les trois niveaux sont interdépendants et structurants ; ils sont croisés avec l'état de la situation éducative en tant que produit, procédure et processus.

Chaque situation est un produit en tant que résultat d'un travail de configuration intra et intersystèmes, qui aboutit à une forme particulière. Cette forme structure les autres dimensions et influe sur elles. Elle institue quelque chose dans la relation et l'organise partiellement, que cette organisation soit d'ordre spatial, temporel, matériel, ou de l'ordre des valeurs. En ce sens, elle « donne forme ». Une des difficultés d'appréhension vient de ce qu'il existe une certaine circularité du produit en tant que résultat, mais aussi comme élément qui donne forme et agit donc sur les deux autres dimensions.

C'est une procédure en tant que mode normé de fonctionnement au sein de la situation éducative, c'est-à-dire de moyens. Dans chaque situation, il existe une mise en relation de différents acteurs dans un cadre pédagogique, social et culturel donné, que celui-ci soit intentionnel ou non. Les pratiques éducatives s'inscrivent dans une démarche pédagogique instrumentée à partir d'une situation sociale ou professionnelle, actuelle, voulue ou souhaitée. Ces procédures peuvent être d'ordre individuel interpersonnel (niveau micro), familial ou d'un dispositif



(niveau méso) ou institutionnel (niveau macro). Elles sont des éléments de déclinaison du processus qui donnera le produit.

C'est un processus, en tant que démarche de confrontation au sein de la situation où tout n'est pas écrit ou élaboré mais négocié. Il existe une ambition, des valeurs portées ou partagées, en un mot une dynamique, où les différents niveaux d'acteurs vont interagir et chercher à faire jouer leur marge de manœuvre ; de l'acteur-apprenant (micro) à l'organisation (méso) et à l'institution (macro).

Ainsi, « chaque monde social est un univers de réponses réciproques régulées [...] Chaque univers est une arène dans laquelle existe une sorte d'organisation, une aire culturelle dont les frontières ne sont pas délimitées, ni par un territoire ni par une frontière ni par une appartenance formelle, mais par des limites et une communication efficace » (Strauss, 2003). En ce sens, la théorie de la forme et des mondes sociaux est systémique ; la réalité n'est pas seulement décomposée, elle est décrite comme un ensemble complexe, en mouvement, avec des niveaux d'organisation qui évoluent en lien avec l'environnement. Il s'agit en somme de chercher à comprendre que « le tout est plus que la somme des parties ».

Quelle ambition pour l'éducation non formelle ?

7

Restreindre l'éducation non formelle à une catégorisation paraît réducteur et peu propice à l'atteinte d'objectifs ambitieux et ouverts. L'éducation non formelle n'a de sens que parce qu'elle répond à une demande sociale (dynamique ascendante), et parce qu'elle est articulée à une dynamique politique (dynamique descendante), l'une et l'autre interagissant avec un troisième axe ayant lui-même deux orientations : le développement collectif et le développement individuel.

En tant que forme spécifique de formation, l'éducation non formelle se doit d'articuler quatre aspects fondamentaux, différents et complémentaires : la formation comme droit de l'homme ; la formation comme condition du développement économique et social ; la formation comme expérience révélatrice de besoins personnels fondamentaux ; la formation comme aspect appliqué des sciences humaines (Honoré, 1992). Ces dimensions se retrouvent pour partie dans les quatre « traits structurants » de ce que Fabre (1994) appelle le propre de la formation⁴ : la transformation de la personne ; une centration sur le « se formant » ; une action référée aux problèmes qui lui donnent sens ; un processus d'optimisation qui peut amener de nouveaux métiers.

Afin de mettre ces dimensions en perspective, nous établissons un parallèle entre le développement de la formation professionnelle continue en France et la question de la place et des enjeux de l'éducation non formelle au regard des textes fondateurs de l'éducation permanente.

4. « Le propre est en logique, *quod convenit omni, soli, semper* : ce qui convient à tous les membres d'une espèce, seulement à eux et toujours » (Fabre, 1994). Cf. *également* Arnaud et Nicole (1970).



Dans les années 1970, les textes initiaux de la formation professionnelle continue s'inscrivaient dans une perspective volontariste d'« éducation permanente ». Jacques Delors, son initiateur, déclinaut quatre objectifs majeurs : « permettre à chaque homme et à chaque femme de faire face aux changements, plus ou moins prévisibles, qui se produisent dans la vie professionnelle ; lutter contre l'inégalité des chances ; créer autour de l'Education nationale un environnement qui soit favorable à son évolution et à sa réforme ; permettre à chaque homme et à chaque femme de maîtriser sa vie, c'est-à-dire d'élever son niveau culturel », le tout pour « aboutir à une sorte d'autogestion de sa propre existence » (Delors, 1996).

Ces objectifs, toujours actuels, sont transposables à la question de l'éducation non formelle, dès lors que celle-ci a pour ambition, au-delà de la forme, de promouvoir les individus afin de répondre aux exigences professionnelles mais aussi à l'ouverture culturelle. Les actions et les dispositifs de socialisation et de professionnalisation ne cherchent-ils pas à répondre à la demande économique et sociale locale ? A permettre l'accès à l'éducation de base et l'insertion dans la société ? A favoriser le développement des innovations éducatives et leur transfert dans l'Education nationale ? A accroître l'autonomie culturelle des apprenants et des citoyens ? On le voit, l'éducation non formelle est un vecteur essentiel de la formation tout au long de la vie, laquelle doit permettre à chacun d'« apprendre à être » (Faure, 1972).

Quelles orientations et quelles conditions pour l'éducation non formelle ?

Si le parallèle entre les ambitions de la formation professionnelle dans le cadre de l'éducation permanente et ceux de l'éducation non formelle dans sa diversité nous semble pertinent, ces ambitions se heurtent à de nombreux freins et à plusieurs paradoxes (Dubar, 1995).

Dans le cadre de la formation, Delors (1996) dégagait déjà les conditions de réussite nécessaires pour répondre aux « finalités ambitieuses, exigeant une action continue et progressive ». Selon lui, quatre conditions doivent s'articuler : une politique, des relations coopératives, une gouvernance et une temporalité.

Une politique ambitieuse doit définir une stratégie sociale prégnante et visible. Il s'agit de décliner les orientations qui permettront de donner les moyens de gouvernance, d'impulser une vision cohérente, autour de valeurs partagées. L'éducation non formelle peut alors devenir un instrument d'une politique de développement plus large, dans laquelle l'Etat, en tant qu'organe régulateur, a toute sa place.

Dans les années 1970, il s'agissait de développer et de reconstituer un véritable système de relations industrielles, non pas un nouveau tissu industriel et économique, mais une coopération entre les instances relevant de l'Etat, des orga-



nisations patronales et des organisations syndicales. Dans le cadre de l'éducation non formelle, cette orientation s'étend aux structures associatives, caritatives, culturelles ou confessionnelles, recherchant la « triangulation des acteurs » pour s'intégrer dans « une typologie tripartite : public, privé et civil » (Liechti et Meyer-Bisch, 2003). Il s'agit de créer des espaces de rencontres à tous les niveaux – institutionnel, structurel, organisationnel, opérationnel, pédagogique... –, de développer une vision plus coopérative, avec un fort « degré d'interactivité » (*ibid.*). Une telle coopération nécessite une confiance aux différents niveaux de décision, ainsi qu'une pertinence des outils de régulation. Il s'agit ici d'une « logique du contrat » plus qu'une « logique du conflit ou de l'affrontement » au sein de différents processus de partenariat, et d'interactions du contrat stratégique (ou politique) avec le contrat économique et le contrat social.

Pour ce faire, le rôle de l'Etat doit être défini dans une logique d'ouverture et de décentralisation, dans ce qu'il convient d'appeler désormais une gouvernance à chacun des niveaux. L'Etat impulse une politique qui est ensuite développée, diffusée, contextualisée et adaptée, dans un « principe de subsidiarité ». Cela nécessite que les orientations et les modes de fonctionnement soient cohérents, notamment les organes de contrôle, afin d'offrir aux institutions, aux organisations et aux acteurs, une vision commune, collective, partagée.

Enfin, il s'agit d'adopter une vision ni angélique ni directive, de « préciser le cheminement à suivre pour assurer la progressivité de cette politique » (Delors, 1996). Cette condition, sans doute la plus délicate mais la seule qui puisse assurer la pérennité et la cohérence de l'action, résume les éléments énoncés plus haut comme autant de « ponts » (Simmel) pour atteindre l'objectif et autant de passerelles entre les différents mondes sociaux de l'éducation.

Ces quatre ambitions et ces quatre conditions sont à mettre en perspective avec les quatre capacités développées par Liechti et Meyer-Bisch (2003) : l'acceptabilité, l'adaptabilité, la dotation et l'accessibilité.

Vers « une ingénierie du développement »

Pensée comme une catégorie, l'éducation non formelle est insuffisante et réductrice. Elle n'a de sens qu'en interaction avec les autres situations, formelles et informelles, d'apprentissage et les mondes sociaux de l'éducation. Cela nécessite d'articuler ces espaces au sein d'une politique sociale globale. Par son aspect contextualisé, l'éducation non formelle est un formidable moyen de développement, de coopération, de démocratisation et de réduction des inégalités. En cela, ces éléments s'inscrivent dans une ingénierie, et plus globalement dans une « ingénierie du développement⁵ » dans laquelle se retrouvent les éléments-clés

5. L'expression « ingénierie du développement » est née des nombreux échanges entre l'auteur et Marie Dorléans lors de la recherche sur le renforcement des capacités en Afrique (Dorléans, 2008, p. 74).



d'une ingénierie socioconstructiviste : la définition d'une finalité, une centration sur l'apprenant et son contexte, la prise en compte de l'environnement et des acteurs, une démarche itérative et continue, une interaction des niveaux politique, organisation et opérationnel, l'intégration de la complexité, une ouverture sociale et culturelle, c'est-à-dire une traduction des contraintes et des contraires dans ce que nous appelons l'art et la science de la reliance. ◆

Bibliographie

- ARDOUIN, T. 2012. « Le bilan de compétences : entre pratiques sociales et pratiques professionnelles, un dispositif frontière ». *Education permanente*. N° 192, p. 33-42.
- ARDOUIN, T. 2013. « Uma abordagem multirreferencial e complexa da formação ». *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 21, n° 70. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1455/1158>.
- ARNAULD, A. ; NICOLE, P. 1970. *La logique ou l'art de penser*. Paris, Flammarion.
- CERTEAU, M. de. 1990. *L'invention du quotidien. Tome 1 : Arts de faire. Tome 2. : Habiter, cuisiner*. Paris, Gallimard.
- DELORS, J. 1996. « Comment a été élaborée la loi de 1971 ? ». *Inffo-Flash*. Hors-série, octobre.
- DORLÉANS, M. 2008. *Le renforcement des capacités comme « ingénierie du développement »*. Université de Rouen, mémoire pour le master « ingénierie et conseil en formation ».
- DORTIER, J.-F. 2007. « Sciences de la forme, une histoire oubliée ». *Sciences humaines*. N° 181, p. 48-53.
- DUBAR, C. 1995. « Histoire d'un droit et de ses paradoxes » *Panoramiques*. N°19, p. 16-20.
- DUBAR, C. ; TRIPIER, P. 1998. *Sociologie des professions*. Paris, Armand Colin.
- FABRE, M. 1994. *Penser la formation*. Paris, Puf.
- FAURE, E. 1972. *Apprendre à être*. Paris, UNESCO/Fayard.
- GASSE, S. 2007. « L'éducation non formelle : genèse d'une interaction entre les faits et idées dans les pratiques éducatives ». *Penser l'éducation*. N° hors-série, p. 167-174.
- HONORÉ, B. 1992. *Vers l'œuvre de la formation*. Paris, L'Harmattan.
- LIECHTI, V. ; MEYER-BISCH, P. 2003. « Mesurer un droit de l'homme ? L'effectivité du droit à l'éducation. Enjeux et méthodes ». *Documents de travail de l'IEDH*. N° 7.
- MEIRIEU, P. 1997. « Quelles finalités pour l'éducation et la formation ? ». *Sciences humaines*. N° 76, p. 30-35.
- PAIVA, J. ; SALES, S.-R. 2013. « Contextos, perguntas, respostas : o que há de novo na educação de jovens e adultos ? ». *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol 21, n° 69. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1456/1156>.
- STRAUSS, A. 1978. « Une perspective en termes de monde social ». *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris, L'Harmattan, p. 269-282.