

BEZILLE, H., 2012. « Les apprentissages informels à la rencontre de la forme scolaire ». *Revue d'Éducation comparée, L'informel dans l'éducation de l'enfant*, n° 8, pp. 13-30

Introduction

La « forme scolaire » (Vincent, 1994 ; Monjo, 1998) se trouve aujourd'hui interrogée dans un contexte de diversification des ressources éducatives, avec le développement des réseaux sociaux et plus largement des ressources d'internet.

Cette transformation du regard sur l'école se trouve amplifiée par les difficultés que traverse l'institution scolaire dans les pays industrialisés, par les phénomènes de « décrochage scolaire », de transformation du rapport au savoir, et de résistance à l'imposition scolaire. Dans le même temps, l'internationalisation de la recherche et le développement des perspectives comparatives contribuent également au renouvellement du regard en nous sensibilisant à la diversité des formes d'apprentissage et en particulier au rôle des apprentissages informels produits à l'occasion des activités quotidiennes.

Dans le même sens, les développements de la recherche en formation des adultes sur les processus de professionnalisation, sur le rôle de l'expérience dans ces processus, sur les « savoirs d'action », sur le problème de la transmission des savoirs en contexte professionnel, ont largement contribué à donner une plus grande visibilité et ~~et~~ une plus grande légitimité aux apprentissages produits de façon informelle.

Nous nous appuyons sur ces apports pour tenter d'identifier les lignes de force qui structurent ce double mouvement d'interrogation de la forme scolaire et de montée en puissance de la reconnaissance de la valeur des apprentissages informels, en privilégiant une perspective historique et comparative.

Après une présentation du lexique et des enjeux de cette catégorisation, nous proposons quelques repères historiques à propos des débats sur les complémentarités et oppositions entre forme scolaire et autres formes d'apprentissage. Une dernière partie est consacrée aux orientations actuelles autour de l'idée du « métissage des formes d'apprentissage ».

« L'éducation informelle » : de la difficulté à nommer l'insaisissable

La notion « d'éducation informelle » ou même « d'apprentissage informel »¹ est proposée et diffusée au tournant des années 1960-1970 avec la trilogie « formel, non formel, informel » par les organisations internationales comme la Banque mondiale, l'UNESCO, la CEE, l'OCDE (Forquin, 2004).

Cette catégorisation des apprentissages répond notamment au besoin de prendre en compte la diversité et la continuité des situations éducatives en les inscrivant dans la

¹Ces deux usages se substituant souvent l'un à l'autre méritent d'être clarifiés : l'éducation informelle fait référence à l'influence éducative qui s'exerce sur l'individu de façon non programmée, tandis que l'apprentissage informel fait référence à une certaine forme d'engagement de la personne dans son apprentissage, plus ou moins conscient, plus ou moins intentionnel, mais peu encadré institutionnellement. Dans le premier cas, on est dans une problématique de l'intervention sur autrui, dans le second cas, dans une problématique du sujet « acteur de sa formation ».

perspective de l'éducation tout au long de la vie.

Un enjeu central concerne la nécessité d'inscrire les apprentissages informels dans ce cadre, comme une forme reconnue d'apprentissage. Cet enjeu concerne prioritairement les pays en développement, dans lesquels la « forme scolaire » qui prévaut dans les pays industrialisés de longue date, n'est pas dominante, et où sont par contre valorisées des formes sociales d'apprentissages « informels », fortement ancrés dans la vie quotidienne, le « local », « l'entre-soi » d'une communauté de vie.

Nous résumerons ici succinctement ce que recouvrent ces trois termes.

Le terme « apprentissages formels » désigne des apprentissages produits dans le cadre des institutions de la formation initiale, de la formation continue et de la formation professionnelle. Ce sont des apprentissages encadrés par un programme et sanctionnés par un diplôme.

À l'inverse, le terme « apprentissages informels » désigne les apprentissages produits de façon volontaire ou non au fil de la vie quotidienne, en échangeant avec les autres, dans les activités ordinaires. Ces apprentissages informels échappent aux contraintes des apprentissages programmés et sanctionnés. Ils n'obéissent pas à une logique de structuration explicitée, et ne sont en général validés par aucun titre. Ils relèvent d'une dynamique vitale bien identifiable dans la curiosité de l'enfant. Tout en étant invisibles et produits largement de façon non consciente et non intentionnelle, ils participent à l'élaboration diffuse du rapport singulier de chacun aux formes d'apprentissage disponibles, ils sont en quelque sorte « la matière noire » de la formation de la personne tout au long de sa vie².

²La matière noire désigne en astro-physique une matière hypothétique diffuse et non directement observable, qui constitue quantitativement la

Le terme « apprentissages non formels » désigne des apprentissages produits au sein de dispositifs divers, notamment dans la sphère associative ou même dans le secteur marchand mais sans visée certificative. Ce sont par exemple les stages visant la resocialisation, l'aide à la recherche d'emploi, les hobbies, l'aide aux devoirs, etc.

Mais cette dénomination, et les conceptions de la formation tout au long de la vie qu'elle véhicule, ne font pas l'unanimité et sont l'objet de débat. La critique porte sur la connotation négative d'un mot, qui, dans la langue française, induit une hiérarchisation implicite entre formel et informel. Elle porte également sur le contresens induit par la forme privative qui suggère que « l'informel » serait « sans forme ». Or, comme le rappellent nombre de travaux de recherches, notamment avec les apports de la sociologie et de l'anthropologie de la vie quotidienne, les apprentissages de la vie quotidienne sont socialement et culturellement organisés par des règles implicites, des normes et des valeurs avec lesquelles la personne négocie en permanence. Dans le même temps, le caractère complexe des dynamiques d'apprentissage en jeu apparaît dans un bouquet de notions connexes telles que « éducation diffuse », « éducation fortuite », « éducation récurrente ».

Si les organisations internationales ne sont pas avares de qualificatifs pour mieux cerner les caractéristiques des apprentissages informels, les chercheurs ne sont pas en reste : un ensemble de dénomination voisines témoignent de ce foisonnement : les notions d'apprentissages « situés »,

part la plus importante de l'univers. L'hypothèse de son existence permet de rendre compte de nombre de phénomènes inexplicables. Nous préférons cette métaphore à celle de « l'iceberg » (couramment empruntée aux travaux de Tough), car elle évoque plus justement le caractère à la fois diffus et néanmoins très structurant de sa présence partout où il y a activité d'apprentissage.

« contextualisés », « autodidactes », « auto-dirigés » (en référence au courant anglo-saxon du « self-directed learning »), la « formation expérientielles » (« experiential learning »), les « savoirs d'action »...

Mais, au-delà de ce foisonnement du lexique et de ses tâtonnements, au-delà des débats et critiques, ces notions constituent des balises, des repères qui aident à mieux identifier et reconnaître la diversité des espaces/temps et des formes sociales d'apprentissage.

L'école apparaît dans ce cadre comme une forme éducative particulière historiquement et culturellement construite. Les débats autour du lexique renvoient alors peut-être, c'est notre hypothèse, à deux regards (qui parfois s'entrecroisent) sur l'école et son rôle: l'un qui se veut consensuel et inscrit la « forme scolaire » dans le cadre de l'éducation tout au long de la vie, l'autre qui procède à la critique d'un modèle jugé trop hégémonique.

Apprendre à devenir autodidacte à l'école ?

L'idée de l'éducation tout au long de la vie promue par les organisations internationales intègre l'idée de décloisonnement, de « globalisation » des formes éducatives. Une autre idée importante est celle de la nécessaire participation du sujet à sa formation. L'attitude "participative" doit faire l'objet du premier apprentissage³.

À l'intérieur de ce cadre l'école est identifiée comme un espace/temps « formel » relié aux autres. Mais comment ?

Cette idée d'associer le maître à un projet d'éducation tout au long de la vie n'est pas neuve. L'histoire de l'éducation

³Le rapport du Conseil de l'Europe de 1971 signé par Bertrand Schwartz et intitulé *Éducation permanente : fondement d'une politique éducative intégré*, constituera une référence importante de ce courant.

est scandée par cette idée de faire de l'école l'espace formel d'apprentissage susceptible de former le citoyen à une posture autonome dans son rapport à ses apprentissages, garante de la poursuite de ses apprentissages tout au long de sa vie.

Cette idée est solidement développée est argumentée dans le projet d'instruction publique de Condorcet de 1792⁴. Dans ce projet, au-delà de ce qui est devenu le slogan « apprendre à apprendre », est avancée l'idée que le maître doit apprendre à l'enfant à « s'instruire lui-même », à aller chercher le savoir par lui-même, à développer sa curiosité, avec l'appui des méthodes scientifiques nouvellement enseignées (rigueur, observation, neutralité). Il s'agit dans le même temps de se défaire d'une pensée dogmatique, en une période où l'Église joue un rôle important dans l'Éducation.

Cette initiation à un « devenir autodidacte » est considérée comme garante d'une auto-éducation tout au long de la vie. Le cadre plus large du projet est ambitieux puisqu'il s'agit tout à la fois de faire œuvre de justice sociale, de compenser par la formation les effets négatifs liés aux nouvelles conditions de travail, de permettre une meilleure adaptation à l'évolution des connaissances, et, bien sûr, de former le citoyen. À l'intérieur de ce cadre, l'initiation à l'apprentissage autonome doit être garant de l'accès de tous, en tous lieux, aux savoirs dans leur diversité, en une période où ils sont en constant renouvellement. Le maître est en quelque sorte un accompagnateur de ce processus, celui qui est investi, pour le peuple, du rôle rempli dans le monde aristocratique par le groupe familial et social⁵.

⁴Condorcet. *Projet sur l'organisation de l'Instruction publique*, in B. Caceres, *Histoire de l'Éducation populaire*, Paris, Seuil, 1964 ; *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Texte présenté par Charles Coutel et Catherine Kintzler., Paris, Flammarion, 1994.

⁵ *Ces moyens d'apprendre que, dans une éducation plus étendue on acquiert par la seule habitude, doivent être directement enseignés*

Le projet concerne plus particulièrement ceux qui, arrivés à l'âge adulte, n'auront vraisemblablement pas dans leur environnement les ressources d'accompagnement pédagogique nécessaires : « *Ainsi l'avantage d'une étude isolée et volontaire balance pour les uns celui qu'ont les autres de recevoir des leçons plus étendues.* »⁶.

Le monde rural et le monde ouvrier sont directement concernés. Le premier en raison de son éloignement des lieux d'éducation, le second parce que le développement de l'industrie manufacturière, avec la rationalisation de l'organisation du travail, assigne l'ouvrier à des tâches répétitives. La formation à une posture d'apprenant autonome doit permettre aux ouvriers de compenser cet enfermement par une ouverture de leur horizon culturel.

Cette idée est reprise deux siècles plus tard (dans les années qui précèdent la promotion de l'idée d'éducation tout au long de la vie par les institutions internationales) dans le plan Langevin-Wallon qui a pour mission de réformer l'enseignement, et d'associer étroitement instruction et développement culturel. Ce plan prévoit la possibilité pour tous de *poursuivre au-delà de l'école et durant toute leur existence, le développement de leur culture intellectuelle, esthétique, professionnelle, civique et morale, avec la collaboration des maîtres, à tous les degrés de l'enseignement, et de toute organisation publique et privée dont le but est culturel*⁷.

Cette idée d'attribuer au maître un rôle central dans l'éducation tout au long de la vie est à nouveau affirmée plus récemment à l'occasion du développement du courant

suggère Condorcet.

⁶«Les autres» désigne ici l'aristocratie. L'Encyclopédie, publiée entre 1751 et 1771 sous la direction de Diderot, est illustrative de cette capacité de l'aristocratie de l'époque à mobiliser des savoirs acquis de façon informelle, par l'observation et l'expérimentation.

⁷*Le plan Langevin-Wallon de réforme de l'Enseignement*, 1964, PUF.

de l'autoformation dont Joffre Dumazedier est une des figures fondatrices (Leselbaum, 1990 ; Dumazedier & Leselbaum, 1993)⁸.

Elle a aujourd'hui une actualité particulière dans la lutte contre l'illettrisme et la promotion de l'égalité d'accès à l'éducation, avec une variation des approches selon le degré d'ancienneté des systèmes scolaires et la place des apprentissages informels dans les cultures locales.

Et pourtant...l'histoire d'une reconnaissance difficile de la valeur de l'autodidaxie : une reconnaissance venue d'ailleurs

La difficile reconnaissance de la valeur des apprentissages informels dans l'éducation tout au long de la vie s'exprime à propos de l'autodidaxie⁹. La définition courante de l'autodidacte comme celui qui « se forme sans maître » éclaire le discrédit qui a pesé, au cours de ce long processus d'institutionnalisation de la forme scolaire, sur une manière d'apprendre critiquée parce qu'elle serait choisie dans une relation problématique aux savoirs et aux institutions, ou encore parce qu'elle serait choisie par défaut, ou relèverait d'un rapport à l'apprentissage laborieux, ou d'une démarche sans méthode pertinente (Bézille, 2003).

Ailleurs, en Amérique du Nord, le regard porté à l'autodidaxie s'est construit sur la base de recherches empiriques systématiques qui ont fait date à partir des années 1970 (Tough, 1971). Ces recherches ont contribué à

⁸Dumazedier fera d'ailleurs redécouvrir la contribution de Condorcet dans l'identification du rôle de l'école dans l'éducation tout au long de la vie.

⁹ Nous définirons ici l'autodidaxie comme un apprentissage « auto-programmé », articulé à un projet individuel d'acquisition de savoirs. L'autodidaxie ainsi définie est une forme sociale d'apprentissage informel que l'on distinguera d'autres formes, en ce que la démarche est consciente et intentionnelle (contrairement aux apprentissages « par imprégnation », produits par l'activité y compris relationnelle).

mieux identifier la valeur positive des apprentissages informels dans le cadre de l'éducation tout au long de la vie¹⁰. Elles ont conduit à identifier l'importance quantitative des apprentissages informels volontaires dans la vie des personnes enquêtées. En s'appuyant sur une enquête par questionnaires Tough avance l'idée que 80% des apprentissages mentionnés par les personnes interrogées seraient des apprentissages effectués hors de tout cadre institutionnel formel. Il introduira la métaphore de « l'iceberg » des apprentissages, abondamment reprise, pour attirer l'attention sur cette part cachée mais très importante de nos apprentissages¹¹.

Dans les années 1980, les recherches menées en Amérique du Nord vont aller plus loin dans la voie ouverte par Tough, en s'intéressant au rapport à l'apprentissage de personnes identifiées comme « expertes » en autodidaxie (Danis & Tremblay 1985).

Ces travaux ont contribué à leur manière au recentrage des recherches du côté de la relation de l'apprenant à son environnement (Spear & Mocker, 1984 ; Himech, 1996). Plus globalement, ces enquêtes systématiques vont amorcer un tournant dans le regard porté sur les apprentissages autodidactes et leur statut dans le cadre de l'éducation tout au long de la vie, notamment en montrant que

¹⁰ Ces années correspondent d'ailleurs à la période de promotion de l'idée d'éducation tout au long de la vie par les institutions internationales.

¹¹ Cette quantification est actualisée dans des travaux plus récents concernant l'Europe: « Les contextes dans lesquels les Européens pensent avoir appris quelque chose au cours des douze derniers mois sont le domicile (69 %), des rencontres informelles (63 %), des activités de loisir (50 %), la formation sur le tas (44 %), le lieu de travail (41 %), les bibliothèques ou centres culturels locaux (31 %). Viennent loin ensuite les sessions de formations formelles sur le lieu de travail (18 %), les cours ou séminaires dans une institution éducative (17 %) (Carré 2005, pp. 100-101).

l'apprentissage informel peut mobiliser et produire des compétences spécifiques indispensables dans la société d'aujourd'hui : le goût, voire la passion d'apprendre par soi-même, une disposition à une pensée « buissonnière », « divergente » ; une disposition à faire des passerelles entre des domaines de savoirs éloignés les uns des autres; un rapport au savoir qui intègre l'inconfort d'une posture critique, le dépassement d'une posture normative ; un rapport à l'environnement qui valorise l'attention et la sensibilité à ses ressources, les dispositions à naviguer à vue dans la complexité, la tolérance aux situations d'incertitude. Ces talents autodidactes sont d'actualité. Le « DIY » (« Do it yourself »), ou l'autodidaxie sont une traduction de cette tendance. Une nouvelle figure de l'apprenant « tout au long de la vie » se dessine. La personne capable « d'auto-diriger » ses apprentissages dans la vie ordinaire, mais aussi à l'intérieur d'un cadre prescrit, devient une figure idéale de la personne engagée dans une nouvelle forme du rapport à l'apprendre, rompant ainsi avec la représentation traditionnelle de l'élève.

Ces talents sont identifiés chez les innovateurs (Tremblay, 1996 ; Bézille, 2009) qui explorent des champs nouveaux d'activités et de savoirs (Frijhoff, 1996 ; Verrier, 1999 ; Bézille, 2003). Les pratiques autodidactiques développent des compétences particulières très utiles dans ces circonstances.

Mais la question de Condorcet demeure d'actualité : comment faire de l'école un vecteur de la production de ces talents garants d'un auto-apprentissage tout au long de la vie ?

Mais aussi... la longue histoire de la critique de la forme scolaire

La critique radicale : Jacotot, Proudhon, Illich...

En contrepoint à ce regard sur l'école et plus globalement

sur les institutions d'éducation qui voient en celles-ci un élément pivot de l'Éducation tout au long de la vie, un autre regard s'est développé dans le même temps, un regard critique qui se manifeste dans le mouvement même de l'institutionnalisation de la scolarité en France, et resurgit en différent moment en France et ailleurs, en particulier en Amérique latine.

Ce regard critique a contribué à l'identification des caractéristiques des apprentissages informels et de leurs potentialités formatives.

Les suites de la révolution de 1789 nourrissent ici aussi un premier argumentaire : le maître n'est pas considéré comme ce maillon indispensable à l'ouverture du citoyen sur l'éducation tout au long de la vie. Bien au contraire, il est celui par l'intermédiaire duquel le citoyen est durablement soumis à la domination. Dans les années 1820 le pédagogue Jacotot, qui aura une audience internationale, évoque les moyens par lesquels s'instaure selon lui cette emprise: c'est par le modèle pédagogique de l'explication qui véhicule implicitement l'idée de l'incapacité de l'élève à comprendre. Plus profondément, la fonction implicite du maître serait d'inculquer à l'élève l'idée qu'il ne peut comprendre par lui-même si on ne lui explique pas. C'est le présupposé de l'ignorance et de l'incompétence de l'élève qui institue la fonction de l'instituteur en quelque sorte (Rancière, 1987 ; Garcia, 1997).

Le XIX^e siècle fournit un argumentaire développé de cette critique alors que le système scolaire est en cours d'institutionnalisation.

Les utopies éducatives qui se développent alors, en France notamment, constituent un véritable ferment pour une pensée pédagogique alternative. La critique de Fourier est ainsi sans équivoque : « *Pas d'instituteurs civils avec leur métier de forçat mesquinement rétribué* » mais plutôt une

éducation par le plaisir, qui doit être en premier lieu une co-éducation. Le phalanstère est ce le lieu alternatif où chacun « *peut apprendre ce qu'il aime avec ceux qu'il aime* »¹².

Ces utopies voisinent avec la pensée critique militante. La nécessité de lieux de formation alternatifs à l'institution scolaire est une revendication récurrente, théorisée par Proudhon et Marx. Les espoirs de Condorcet mis au siècle précédent dans la capacité de l'école à promouvoir des citoyens autonomes et éclairés ne sont pas partagés. Proudhon est hostile à l'école tout comme à la nouvelle organisation du travail. L'une et l'autre créent les conditions de l'aliénation de la classe ouvrière. L'école fournit « *à des inférieurs juste le degré de savoir que réclame une conscience obéissante* »¹³. C'est pourquoi l'autonomie des lieux d'éducation et de formation est considérée comme une première condition indispensable à une approche émancipatoire de la formation. C'est d'ailleurs également la période où nombre de militants les plus actifs se forment eux-mêmes en autodidacte, accèdent à la culture savante par leurs propres moyens, tout en travaillant dans des emplois divers (Caceres 1967)¹⁴.

Ces projets de création de lieux autonomes de formation chers à Marx et Proudhon trouvent un début de concrétisation en France au début du XXe siècle dans la création des Universités Populaires, des Bourses du Travail,

¹²Desroches, H. (1977). L'origine utopique, in G. Pineau (Ed.) *Éducation ou aliénation permanente*. Paris : Dunod.

¹³ Proudhon, Carnet. Paris: Rivière, 1, (1960)

¹⁴ Le parcours de Proudhon lui-même illustre cette valorisation de ce qu'on appellerait aujourd'hui « les savoirs d'action », les « apprentissages contextualisés » (du côté des « savoirs pratiques »), et dans le même temps, l'autodidaxie, les apprentissages « autodirigés » (du côté de l'acquisition des savoirs théoriques): il se forme tout en travaillant et en militant. Il sera artisan imprimeur, fondé de pouvoir dans une entreprise de navigation, journaliste et écrivain.

par exemple¹⁵.

Cette approche critique et politique de l'éducation « formelle », qui passe par la remise en question radicale des institutions, par la valorisation de formes intermédiaires associatives (l'équivalent du niveau du « non formel »), par la valorisation des « savoirs d'action », de l'expérience concrète et de l'autodidaxie, connaît un regain de vitalité quelques décennies plus tard, dans les années 1960¹⁶.

Au cours de ces années, les expérimentations pédagogiques développées en Amérique latine, associées au nom de Paolo Freire (Freire, 1971) sont également une référence incontournable. Ces expérimentations s'inscrivent dans une perspective militante qui met en avant le rôle de la prise de pouvoir collective (*l'empowerment*) dans les processus de « désaliénation », de « conscientisation » dans lesquels sont engagées les populations rurales autour d'un projet d'alphabétisation.

Les écrits d'Illich méritent une attention particulière, car leur portée a souvent été réduite à une lecture de *Deschooling society* décontextualisée de l'ensemble de l'oeuvre¹⁷.

« Déscolariser la société » comme le propose le titre anglais *Une société sans école*, c'est, selon Illich, faire confiance aux ressources formatives des groupes locaux et les encourager à développer leurs propres « trames éducatives »¹⁸. Il y a donc également dans les travaux

¹⁵ Les Bourses du Travail 1899, texte de Fernand Pelloutier (qui en fut un des promoteurs), in G. Poujol. (1981), *L'éducation populaire: histoires et pouvoirs*. Eds. ouvrières.

¹⁶ Laing, 1969 ; Rogers, 1969, et Illich, 1971

¹⁷ C'est aussi la période qui voit se développer l'approche institutionnelle de l'éducation tout au long de la vie évoquée précédemment.

¹⁸ *Nous ne tenons pas notre savoir de l'instruction imposée. Ce serait*

d'Illich cette idée qu'entre injonction institutionnelle et émancipation individuelle, les groupements et associations peuvent jouer un rôle clef dans la production d'une dynamique d'empowerment.

Cette analyse relève d'une conception écologique de l'éducation qui met en tension deux pôles : d'un côté les *modes de production autonomes* qui reposent sur l'initiative des sujets sociaux, de l'autre les *modes de production hétéronomes*, qui eux s'inscrivent dans une logique externe planifiée par des institutions sur lesquelles les individus n'ont aucune prise (Dupuy, 1975). Un développement harmonieux de la société et des individus supposerait un certain équilibre entre ces deux modes de production. Or, remarque Illich en se fondant sur l'analyse de différents contextes, quand la logique hétéronome domine, l'ensemble devient contre-productif, le système s'emballe et peut produire des effets inverses à ceux qui étaient attendus : rendre les gens malades au lieu de les soigner, les conduire à « désapprendre » au lieu de les former etc. Le système hétéronome tourne alors en roue libre, tout en justifiant sa logique par un programme imaginaire, tel le mythe *d'hybris*, mythe de la démesure, de la surenchère, du toujours plus d'avoir, soutenue par un imaginaire du progrès (développements techniques, santé parfaite, éternité etc.).

Cet emballement aurait pour contre-point la destruction des capacités de production autonome des individus et groupes. Les individus ne peuvent survivre que dans la dépendance aux biens et services produits de façon hétéronome, mais peu d'individus ont accès à ces biens dans une société inégalitaire.

Les recherches comparatives et les théories de la participation

plutôt l'effet d'une participation sans contrainte, d'un rapport avec un milieu qui ait un sens (Ibid., p. 257).

Plus récemment, le développement de recherches comparatives a permis l'identification et encouragé la reconnaissance de la valeur des apprentissages non scolaires. Dans le même temps ces travaux ont conduit à l'émergence de nouvelles théories de l'apprentissage, qui sous le nom « d'apprentissage par participation » mettent également l'accent, avec les outils de la recherche, sur la place importante des apprentissages liés la vie quotidienne. Ainsi l'apprentissage des mathématiques a fait l'objet de différents travaux sur l'efficacité comparée des mathématiques « naturelles » (ou « ethnomathématiques », ou « mathématiques contextualisées ») et « formelles ». Pour exemple, des chercheurs comparent l'efficacité des mathématiques scolaires à celle des mathématiques « naturelles » utilisées par les enfants des rues au Brésil dans la gestion de la loterie de rue (Dasen & Bossel-Lagos, 1989). Un autre exemple est celui des mathématiques utilisées par les tailleurs du Libéria (Lave, 1977).

Greenfield et Lave modélisent cette opposition entre apprentissages informels et formels en identifiant les variables à prendre en considération (Greenfield & Lave, 1979):

- d'un côté les activités sont intégrées à la vie courante, de l'autre elles en sont séparées ;
- l'enseigné est responsable de ses acquisitions ou au contraire c'est l'enseignant qui est responsable de leur transmission ;
- il y a absence ou présence de programmes explicites ;
- il y a mobilisation ou non de valeurs liées à la tradition ;
- du côté des apprentissages informels il y a valorisation du rôle de l'observation, de l'imitation, de la démonstration et absence de questionnement, du côté des apprentissages formels il y a essentiellement valorisation des échanges

verbaux ;

- un apprentissage personnalisé guidé par l'entourage est opposé à un apprentissage impersonnel ;
- il y a participation des débutants au monde adulte dans l'Éducation informelle.

Lave, dans ses travaux ultérieurs, critique explicitement l'hégémonie de la forme scolaire des mathématiques, allant jusqu'à y voir une forme de « colonisation » de l'apprentissage des mathématiques par les mathématiques formelles (Lave 1996). Cette hégémonie irait de pair avec la disqualification des acquis informels et des apprenants qui ne passent pas par les voies académiques.

Au-delà de cette opposition, ces travaux attirent l'attention sur l'importance du contexte d'apprentissage, des cultures locales et des visées pratiques : aussi bien les lieux, les activités, les relations, la culture, l'imaginaire collectif, l'histoire collective.

A chaque contexte d'apprentissage correspond un mode de socialisation spécifique dont le rôle peut rester implicite, alors que l'apprentissage est très dépendant de cette forme de socialisation. Ce point de vue conduit Lave à suggérer que les mathématiques scolaires sont tout autant contextualisées mais de manière différente. Ces travaux marquent un tournant en identifiant des contextes d'apprentissage avec une logique propre à chacun de ces contextes, et en déconstruisant à cette occasion les hiérarchies implicites entre les différentes formes de l'apprentissage. Le contexte scolaire est à partir de cette perspective opposé à celui de la vie quotidienne hors l'école.

La question du contexte des apprentissages informels, de leur étayage sur des modèles culturels locaux, le rôle de la vie quotidienne avec ses formes de socialisation spécifiques, se trouvent pris en compte dans ce courant qui

aboutit à la théorie des « communautés de pratiques » (Lave & Wenger 1991 ; Wenger, 1998). À cette occasion les théories sociologiques de l'expérience sont revisitées¹⁹.

Se trouvent finalement modélisées théoriquement les conceptions argumentées vingt ans plus tôt dans les rapports produits par les organisations internationales qui suggéraient une conception participative des apprentissages.

Ouvertures : vers le « Métissage » des formes éducatives ?

Cette distinction entre apprentissages informels et formels a son utilité en ce qu'elle permet d'identifier des pôles d'une dynamique éducative globale. Elle a eu à ce titre depuis les années 1960 une fonction de balise mais peut-être convient-il de ne pas en attendre davantage.

Les travaux les plus récents autour de l'idée de « la forme scolaire », ou de l'idée de « formalisation/déformalisation » des apprentissages, témoignent de cette nouvelle lecture.

Émergence de l'idée de « la forme scolaire »

Les travaux initiés dans les années 1990 autour de l'idée de « forme scolaire » marquent une étape en montrant que cette forme est géographiquement située et historiquement datée (Vincent, 1994 ; Monjo, 1998).

La forme scolaire est identifiée par ces auteurs comme une forme éducative particulière qui n'a pas toujours existé et s'est construite au fil du temps dans un contexte socio-historique précis. Ses caractéristiques sont notamment

¹⁹Schütz A., 1987, *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*, Paris, Méridiens Klincksieck. ; Bourdieu P., 1989, *Le Sens pratique* ; Paris, Éd. Minuit ; Goffman E., 1991, *Les cadres de l'expérience*, Paris, Éditions de Minuit ; Dubet F., 1994, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Le Seuil.

l'existence d'un espace-temps pour apprendre séparé des espaces-temps non scolaires, et une organisation des activités d'apprentissage et des relations spécifiques.

D'autres travaux montrent que son apparition est liée au développement du rôle social de l'écriture, ce qui la distingue et l'oppose aux formes sociales d'apprentissage qui dominent dans les sociétés de tradition orale (Lahire, 1993, p. 37.). Ces travaux vont de ce point de vue dans le même sens que certaines recherches comparatives évoquées précédemment en suggérant qu'il n'y a pas lieu d'opposer « apprentissages contextualisés » (les apprentissages informels produits à l'occasion des activités et relations quotidiennes) et apprentissages « décontextualisés ». La forme scolaire est décrite comme monde social spécifique, contextualisé d'une certaine manière, qui impose notamment une forme de socialisation éducative particulière (Maulini & Perrenoud, 2005, p. 149). C'est en quelque sorte un cadre secondaire de mise en forme des expériences d'apprentissages²⁰.

L'expérience devient dans ce contexte un « attracteur » puissant qui vient cristalliser l'intérêt de nombreux acteurs en une période où les pratiques sont plus que jamais soumises à des attentes d'efficacité, notamment dans des contextes scolaires et professionnels en transformation. Par cette médiation de l'expérience captée par les dispositifs, l'informel est convoqué pour dynamiser le formel, lui servir de « réservoir d'expérience ». Ces dispositifs peuvent aussi permettre de « déformaliser » les programmes institués, par exemple pour les adapter à toute une population d'élèves entrés en résistance vis-à-vis des cadres traditionnels de la forme scolaire.

²⁰ Cette considération fait référence à la distinction de Goffman entre les cadres primaires de l'expérience qui organisent la forme sociale de la vie quotidienne et les cadres secondaires de l'expérience qui recontextualisent autrement les expériences (Goffman, 1974, 1991).

Formalisation/déformalisation des apprentissages

L'examen concret des pratiques montre que ces dimensions de l'apprentissage se conjuguent aujourd'hui dans des configurations de plus en plus « métissées ». Comme le montre l'analyse de récits de formation, dans un même parcours de vie, apprentissages formels, non formels, informels peuvent se dynamiser selon des configurations variables. Par exemple l'informatique, l'apprentissage des langues, les activités artistiques peuvent se développer de façon informelle, non formelle et formelle. Apprendre les mathématiques est possibles à l'école, directement dans les livres, en autodidacte, dans des dispositifs d'accompagnement non formel. Ces différents étayages peuvent se compléter, se renforcer ou au contraire se faire obstacle.

Les tentatives actuelles de modélisation témoignent de cette complexité (Montandon, 2005).

À l'opposition entre apprentissages produits dans les systèmes institués et dans la vie quotidienne, se substitue un intérêt pour les porosités entre différentes formes d'apprentissage. Ainsi la scolarité peut-elle être envisagée comme une expérience (Rochex, 1995) source d'apprentissages informels (apprentissage relationnels notamment).

Une attention plus grande est portée aux dynamiques de « formalisation » et de « déformalisation » des apprentissages (Brougère & Bézille, 2007).

Ce mouvement peut être appréhendé à un niveau « macro-social » d'institutionnalisation, de désinstitutionnalisation ou d'hybridation des formes éducatives. En gros, un mouvement d'institutionnalisation de l'apprendre, souvent par l'adaptation de la forme scolaire des pays industrialisés, caractériserait les mouvement en cours dans les pays en développement (Tesdale, 2004), tandis que le mouvement

de désinstitutionnalisation caractériserait davantage les pays dits « du Nord », dont les systèmes éducatifs sont en crise, avec par exemple la « sous-traitance » d'une partie des activités traditionnellement dévolues à l'école (exemple de l'accompagnement scolaire) au secteur associatif (Paul, 2009).

À un autre niveau, il est question de « formalisation » et « déformalisation » dans des dispositifs plus ou moins institutionnalisés. Certains auteurs développent l'idée que l'entreprise (Cross, 2007) ou l'école (Rogoff, 1995) peuvent aussi constituer une communauté de pratiques dans laquelle l'activité d'apprentissage peut être plus ou moins formalisée de telle sorte que apprentissage informels et formels se nourrissent réciproquement. C'est l'idée de la « table de mixage des formes d'apprentissage » proposée par Cross qui métaphorise cette idée : dans une même situation éducative la « table de mixage » permet des dosages de situations formelles et informelles ajustables (par exemple, un moment de cours magistral suivi d'une application dans un travail en petit groupe, dans lequel il y a place pour la conversation, puis retour au cours, etc.).

Barbara Rogoff aborde cette question du continuum sous l'angle de la relation entre un expert et un novice autour de l'idée de la progression de la « participation guidée » vers la pleine participation. On n'est pas loin d'un modèle de l'apprentissage comme initiation au sein même des formes scolaires, même si ce lexique n'est pas employé (Rogoff, 1995).

Il y a globalement l'idée de l'irruption de « l'informel dans le formel », avec la prise en compte de l'expérience des participants, des effets des interactions en situation de rencontre entre maîtres et élèves, mais aussi entre élèves, par exemple dans les situations interculturelles.

Cette question de la formalisation de l'expérience suscite donc un intérêt grandissant soutenu par les théories de l'apprentissage « expérientiel » (« experiential Learning »),

« transformative Learning ») issues du courant du pragmatisme américain (Dewey, 1947 ; Schön, 1994 ; Mezirow, 1991, Taylor, 2007) et les théories de la participation évoquées précédemment.

Bibliographie

- Akkari, A. & Dasen, P.R. [Ed.]. (2004). *Pédagogies et pédagogues du sud*. Paris : L'Harmattan.
- Begout, B. (2005). *La découverte du quotidien*. Paris : Allia.
- Bézille, H. (2003). *L'autodidacte, entre pratiques et représentations sociales*. Paris : L'harmattan.
- Brogère, G. & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. Note de synthèse, *Revue Française de pédagogie*, 158, 117-160.
- Bézille, H. & Courtois, B. (2006), (Eds.). *Penser la relation Expérience-Formation*. Lyon : Chronique sociale.
- Bézille, H., 2009, Arts de faire autodidactes dans le processus créateur : l'exemple de Freud. In Jean-Marie Barbier, Jean-Claude Ruano-Borbolan, Etienne Bourgeois, Gaetan Chapelle (eds.), *Encyclopédie de la formation*, 687-698, Paris PUF.
- Bézille, H. (2010), Accompagner le « devenir autodidacte ». in Chiara Biasin (Ed.), *L'accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti*, Edizione La passione per la conoscenza Caceres, B. (1967). *Les autodidactes*. Paris : Seuil.
- Carré, P. & Charbonnier, O. (Eds.), (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris : L'Harmattan.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance*. Paris : Dunod.
- Caspar, P. (1996). Pourquoi on a envie d'apprendre ? L'autodidaxie ordinaire à Neuchatel. *Histoire de l'Education : Autodidaxies XVI-XIXe siècle*, 70, 65-110.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Figeat, M. (1985). *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*. Paris : Minerve.

- Commission des Communautés Européennes (2000). *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*.
- Cross, J. (2007). *Informal Learning*. San Francisco : Pfeiffer.
- Danis, C., Tremblay, N. (1985). Principes d'apprentissage des adultes et autodidaxie. *Revue des sciences de l'Éducation*, 11, n°3. 421-440.
- Dasen P. R. & Bossel-Lagos M. (1989). L'étude interculturelle des savoirs quotidiens : revue de littérature. In J. Retchitziki, M. Bossel-Lagos & P. R. Dasen (eds.), *La recherche interculturelle*. Vol. 2, pp. 98-114. vol. 2, pp. 98-114 Paris : L'Harmattan, ~~vol. 2, pp. 98-114~~
- Dewey, J. (1947). *Expérience et éducation*. New-York : Barnes & Noble.
- Dumazedier, J. & Leselbaum, N. (1993). Émergence d'un nouveau secteur des sciences de l'Éducation: la sociologie de l'auto-formation. *Revue Française de Pédagogie*, 102, 5-16.
- Dupuy, J. P. (1975). Illich et la Nemesis industrielle. *L'arc*, 62.
- Forquin, J.-C. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *Savoirs*, 6, 11-44.
- Freire, P., (1971). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspéro.
- Frijhoff, W. (1996). Autodidaxie, XVIIe-XIXe siècle : jalons pour construire un objet historique, *Histoire de l'éducation*, n° 70, pp. 5-27.
- Garcia, J. M. (1997). *Jacotot*. Paris: Puf
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éd. de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. London: Harper and Row. (*Les cadres de l'expérience*. Paris: Ed. Minuit).

- Hrimech, M. (1996). L'apprentissage informel, voie royale de l'autoformation. *Sciences de l'Éducation*, 39, 217-238.
- Illich, I. (1971, 2000). *Deschooling Society*. London : Marion Boyars Publishers LTD.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Pul.
- Laing, R.D. (1969). *The Politics of Experience and the Bird of Paradise*. Harmondsworth: Penguin. (*La politique de l'expérience*. Paris : Stock.).
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave J. (1996). The savagery of the domestic mind. In L. Nader (ed.), *Naked Science. Anthropological Inquiry into Boundaries, Power, and Knowledge*. New York, Routledge, (pp. 87-100).
- Lave J. & Wenger E. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leselbaum, N. (1990). *Le développement du Travail Autonome dans le système éducatif français*. Thèse de doctorat, Paris X Nanterre.
- Maulini, O. & Perrenoud P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (éds.), *Les formes de l'éducation : variété et variation*. Bruxelles : De Boeck, p. 147-168.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. (2001. *Penser l'expérience. Développer l'autoformation*. Paris : Chronique sociale.)
- Monjo, R. (1998). La "forme scolaire" dans l'épistémologie des sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 125, 83-93.

- Montandon, Cl. (2005). Formes sociales, formes d'éducation et figures théoriques. In O. Maulini & Cléopâtre Montandon (Eds.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles De Boeck, (pp. 223-243).
- Paul, M. (2009). L'accompagnement: d'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique. In J.-M. Barbier, J.-C. Ruano-Borbolan, E. Bourgeois, G. Chapelle (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 613-646). Paris : PUF.
- Pineau, G. (1977) (Ed.), *Education ou aliénation permanente : repères mythiques et politiques*. Paris : Dunod.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard
- Rochex, J. Y. (1995) *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : Puf
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. (1st ed.) Columbus, Ohio: Charles Merrill. (*Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod.).
- Rogoff, B. (Ed.) (1995). Development through participation in sociocultural activity. In J. J. Goodnow, P. J. Mills & F. Icohl (éd.), *Cultural practices as context for development. New directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass, 67, 43-65.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Ed. Logiques
- Spear, G. & Mocker, D. (1984). The organizing circumstances environmental determinants in self-directed learning. *Adult Education Quarterly* , 35 (1), 52-77.
- Taylor, E.-W. (2007) An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999-2005). *International journal of Education*, 26, 173-191.
- Teasdale, G. R. (2004). Le rôle de l'éducation dans la survie des petites cultures autochtones. In A Akkari & P. Dasen (Eds.), *Pédagogies et pédagogues du sud*. Paris : L'Harmattan, (pp. 53-84.).

Tough, A. (1971). *The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto : University of Toronto : Ontario Institut in Studies in Education.

Tremblay, N. (1996). Quatre compétences-clés pour l'autoformation. *Les sciences de l'Éducation*, 39, 153-176.

Verrier, C (1999) *Autodidaxie et autodidactes*. Paris : Anthropos.

Vincent, G. (Ed.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.

Wenger E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wittorski, R. (2007), *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.