

NOTE DE SYNTHÈSE

De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation

Gilles Brougère, Hélène Bézille

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. Cette note de synthèse dresse une cartographie des usages de la notion à partir d'une recension des travaux de recherche francophones et anglophones utilisant le terme ou traitant de ce sujet. Ces travaux sont regroupés en trois domaines : les travaux rapportés à l'éducation dans les pays du Sud ; les approches relevant du domaine de la psychologie culturelle des apprentissages ; les travaux développés dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes, tant dans le domaine du travail, que dans ceux du loisir et des pratiques d'autoformation. Chemin faisant, cet état des lieux conduit à donner de la visibilité à la diversité des formes sociales d'apprentissage, au-delà des formes éducatives instituées, et, en conséquence à interroger les théories de l'apprentissage à partir de différentes notions telles que celles de forme éducative, d'expérience ou de participation.

Descripteurs (TEE) : apprentissage fortuit, apprentissage par la pratique, auto-enseignement, éducation des adultes, psychologie de l'éducation, stratégie d'apprentissage, théorie de l'apprentissage

Peut-on recourir aux expressions d'éducation et d'apprentissage informel(le) ? Tout semble aller du côté d'un rejet d'expressions qui ont beaucoup contre elles : une définition négative explicite qui fait référence à ce qui n'est pas, une suspicion autour de l'idée que rien ne peut être sans forme, des usages hétérogènes qui rendent impossibles le repérage d'un sens partagé, la confusion liée à l'usage parfois distinct parfois identique d'éducation non formelle, l'opposition implicite à l'éducation formelle qui exclut une articulation avec celle-ci, un usage qui peut relever de façon privilégiée du langage des politiques éducatives.

Il serait plus raisonnable d'abandonner l'expression, d'autant plus que le renouveau de son usage porte des relents de « néo-libéralisme », une douteuse proximité avec des stratégies d'optimisation des ressources humaines, et témoigne du renforcement d'une logique productiviste de responsabilisation

individuelle sous couvert de « flexibilité » et d'autonomie de chacun vis-à-vis de ses apprentissages, et donc de son « employabilité ». La littérature est suffisamment vaste et diverse pour que chacun trouve une bonne raison de critiquer ou d'éviter l'expression.

Notre approche est sensiblement différente et veut bien convenir qu'il serait peut-être bon d'abandonner de telles expressions ambiguës sous réserve de ne pas faire disparaître, dans le même mouvement, les questions qu'elles pointent. Derrière ces notions peut-être trop vagues se profile la question de l'apprentissage dans des situations liées à la vie quotidienne, à des activités qui n'ont pas ou n'avaient pas pour objectif l'apprentissage. On apprend en dehors des lieux conçus pour cela et les notions de socialisation ou d'acculturation ne sont pas suffisamment larges pour englober tout ce que cela implique.

Abandonner ces expressions imparfaites, n'est-ce pas prendre le risque d'ôter toute visibilité à cette question qui mérite que l'on s'y intéresse quelle que soit la façon dont on la traite ? Ces expressions apparaissent avant tout comme des marqueurs d'un problème théorique et pratique important et si elles survivent, c'est qu'aucun concept n'est venu s'y substituer de façon totalement convaincante. En attendant des productions théoriques nouvelles à même de combler ce manque, il faut bien accepter ces expressions, partir de leurs usages et des questions qu'elles permettent de formuler. Mieux vaut des expressions confuses et imparfaites que l'occultation d'un pan entier de l'éducation ou de l'apprentissage. Notre pari est qu'elles ont une valeur heuristique et ouvrent ainsi des espaces de recherche. L'enjeu est important pour développer des sciences de l'éducation qui ne soient pas enfermées dans un paradigme scolaire (Monjo, 1998), qui puissent donner du sens à l'idée d'« éducation tout au long de la vie » (1). Pour cela nous allons explorer la littérature francophone et anglophone. Sans vouloir être exhaustif, il s'agira d'être le plus large possible dans notre enquête, de ne pas nous limiter à un seul des champs où ces expressions sont utilisées, de façon à en révéler au mieux la richesse et le potentiel. Il est vrai que leur emploi n'est pas homogène, mais il révèle une richesse que nous souhaitons faire découvrir au lecteur de cette note.

Nous commencerons par explorer les expressions d'éducation et d'apprentissages informels en situant rapidement les différents champs où leur usage s'est développé, en présentant quelques unes des définitions proposées par des auteurs qui y ont recours et certaines propositions de distinctions internes. Nous proposerons une clarification de la diversité des usages qui nous permettra de disposer de quelques points de repère. Après ce premier temps de repérage terminologique, nous aborderons les champs qui nous paraissent les plus riches de développements pertinents tant pour comprendre la logique de ces expressions, que pour saisir leur intérêt heuristique. Il s'agira de mettre en avant les questions que leur usage fait émerger. Enfin dans un dernier temps nous proposerons quelques pistes pour rendre raison de la possibilité même d'une éducation ou d'un apprentissage informels. Il s'agira de montrer comment l'usage de ces notions a pu conduire et conduit encore à repenser la question de l'apprentissage. Comment penser l'apprentissage pour inclure ce qui a été désigné, parfois maladroitement, par les expressions d'éducation ou d'apprentissages informels ?

DE QUOI PARLONS-NOUS QUAND NOUS PARLONS D'INFORMEL ?

Nous n'allons pas chercher à définir ces expressions, ni faire comme si les différents auteurs faisaient référence à une même notion. Il est vrai que la signi-

fication varie fortement d'un auteur à l'autre, lors même qu'il existe un réseau de références communes entre ceux-ci. Prenons acte de la diversité des usages et tentons d'en comprendre la logique en nous appuyant sur leur description.

Pour comprendre ces expressions il faut saisir ce à quoi elles servent, pourquoi les auteurs y ont recours. Il apparaît alors que ce qui peut sembler confus et absurde de l'extérieur (telle la subtile différence entre non-formel et informel) prend sens dans la construction conceptuelle théorique ou pragmatique des auteurs. La solution lexicale est sans doute contestable, le problème qu'elle tente de résoudre reste fondamental. Si pour certains il s'agit de comprendre la dimension éducative de l'activité humaine ou les logiques d'apprentissage, pour d'autres l'objectif premier est de réformer. Acceptons que la logique des usages puisse renvoyer autant à l'action qu'à la compréhension.

Mieux comprendre l'usage de ces expressions c'est d'abord renvoyer aux différents champs dans lesquels elles fonctionnent, et en référence auxquels il est possible de les comprendre en profondeur, en les intégrant dans un réseau de problèmes et de notions où elles prennent vraiment sens.

Les champs de l'informel

Il nous semble que la notion d'informel s'est imposée à partir de trois champs qui ont joué un rôle d'attracteur et qui ont contribué à la construction sociale de la pertinence de l'usage de la notion, avec toutefois des interférences importantes entre eux.

Le champ, parfois très pragmatique, de l'éducation dans les pays du tiers-monde, en voie de développement, du Sud, du monde majoritaire (2) ou plus spécifiquement du monde rural, traditionnel, indigène, aborigène, selon les époques, les points de vue, le vocabulaire utilisé. Ce domaine est celui qui semble s'être plus particulièrement appuyé sur la « trilogie » « formel, non-formel, informel » proposée par les programmes internationaux dans les années 1970. La question de l'alphabétisation y est centrale (Freire, 1971), au cœur des expériences se réclamant d'un certain radicalisme critique des systèmes éducatifs formels (Illich, 1971). Au même moment, les différents travaux de Philip Coombs (en particulier dans Coombs & Ahmed, 1974) constituent une référence sur le non formel, toujours citée. C'est sur cette base que de grands organismes internationaux ont diffusé l'usage de ces notions. Aujourd'hui ce domaine reste présent en relation avec les autres champs, en particulier autour de la question de l'articulation entre apprentissage informel propre aux cultures minoritaires ou indigènes et scolarisation dominée par les conceptions occidentales (Akkari & Dasen, 2004).

Le domaine du développement cognitif dans une perspective de comparaison au sein de ce que l'on appelle la psychologie culturelle ou interculturelle (*cross-cultural psychology*). À la différence des deux autres, il concerne les enfants aussi bien que les adultes. On y trouvera une opposition entre éducation formelle et informelle parfois problématique du fait de la tendance à assimiler informel à non-scolaire, mais toujours en vigueur comme en témoigne le dernier ouvrage de B. Rogoff (2003). Selon les auteurs, la question du développement l'emporte sur celle de l'apprentissage, mais l'influence dominante de Vygotski conduit sans doute à limiter la différence entre les deux notions. C'est au sein de ce courant que nous trouverons également des perspectives conceptuelles qui peuvent conduire à dépasser l'expression d'apprentissage informel pour de nouvelles notions dont on se demandera si elles s'y substituent.

Le champ de la formation des adultes où fut utilisée pour la première fois l'expression. Eduard Lindeman, dans un article de 1926 décrit 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 » (Lindeman, 1926, cité par Smith, 1997). D'autres auteurs iront dans cette même voie en soulignant la spécificité d'une éducation des adultes qui est entrelacée avec la vie, et, qui, pour certains contrairement à celle des enfants, s'appuie sur une expérience. Si ceci conduit à utiliser de façon sporadique la notion d'éducation informelle, cette première période verra plutôt la création de nouvelles institutions, de nouvelles pédagogies spécifiques aux adultes. Certains parleront plutôt, s'ils sont adeptes de la trilogie déjà évoquée, d'éducation non formelle. D'une certaine façon l'éducation informelle disparaît. C'est un résidu qui ne sera remis en évidence que quelques années plus tard, à la fin des années 1980, quand l'apprentissage tout au long de la vie se substituera à l'éducation tout au long de la vie. C'est ce domaine, entendu comme enveloppe large englobant aussi bien les pratiques de remédiation sociale, de développement culturel, d'apprentissage sur le lieu de travail ou dans la vie quotidienne qui est aujourd'hui l'objet du plus grand nombre de publications, de développements mais aussi de polémiques quant aux conséquences politiques et sociales. C'est ce champ qui donne une nouvelle vigueur à la notion, bien qu'elle y soit définie de façon très variée, ce qui nous conduira à lui consacrer un développement important.

Il s'agit là des trois champs principaux où l'on peut trouver la référence explicite à l'éducation ou l'apprentissage informels, champs aux frontières perméables, avec des hybridations importantes et de plus en plus fréquentes. Il convient d'ajouter quelques champs que nous considérons comme marginaux, non en eux-mêmes, mais du fait de publications et propositions théoriques plus limitées. Il s'agit de l'intervention sociale auprès des jeunes définie, essentiellement dans le contexte britannique, comme éducation informelle (Jeffer & Smith, 1987 ; 1990 & 1996 ; Smith, 2005), et qui conduit à s'interroger sur les caractéristiques et outils de l'éducateur informel. On trouve également des textes qui se réfèrent à l'éducation informelle pour évoquer les activités proposées par les musées ainsi que les programmes dits *after-school*, comparables à nos centres de loisirs (Bekerman, Burbules & Silberman-Keller, 2005). On peut noter la quasi-absence de développements en ce qui concerne l'éducation familiale ou domestique (hormis dans le cadre du paradigme de la psychologie culturelle évoquée ci-dessus) et l'éducation du jeune enfant dont nombre de programmes au niveau international valorisent le jeu et une approche peu formalisée de l'éducation.

On peut se demander pourquoi ce qui semble par excellence de l'ordre de l'apprentissage informel, à savoir les premiers apprentissages avant l'école, est peu abordé sous cet angle. La puissance de la psychologie du développement en est peut-être une des raisons. On peut enfin voir émerger aujourd'hui des questions spécifiques au loisir informatique comme espace d'apprentissage informel (Sefton-Green, 2003, Willet & Sefton-Green, 2002).

C'est en situant les références dans ces champs et leur entrecroisement que l'on comprendra mieux ces expressions liées à l'informel, en refusant les critiques faciles d'incohérence qui ne prennent pas la peine de replacer les textes dans leur contexte et leur logique.

En conséquence nous ne partirons pas d'une définition préalable des notions, tâche impossible, dont l'intérêt semble du reste limité. En particulier, prendre pour repère la définition de l'UNESCO ou de tel ou tel autre organisme international confronte le chercheur à un piège qui lui est familier, qui tient au voisinage et aux

effets de contamination entre d'une part les institutions définissant les programmes éducatifs, finançant des expertises et des recherches dans ces domaines, et occupant à ce titre une position d'autorité en matière de définition et de lecture de la réalité, et d'autre part le monde de la recherche dont la pertinence s'évalue à la capacité à produire une représentation scientifique de la réalité, en s'appuyant sur des concepts appropriés. Il s'agit plutôt de comprendre la logique des usages sans chercher à tout prix à produire des limites. Avec cette notion, plus encore qu'avec d'autres, apparaît l'inévitable décalage entre une langue qui construit des catégories dotées de frontières et le *continuum* d'une réalité qui ne peut que difficilement s'enfermer dans les filets du langage.

Premières explorations

À travers cette notion, nombre d'auteurs ont tenté de penser ce qui n'est d'abord qu'une intuition, à savoir que la plus grande partie de ce que nous avons appris ne résulterait pas de la fréquentation du système scolaire. Ce qui, à l'évidence, est vrai de populations faiblement voire non scolarisées, resterait vrai des sociétés occidentales hyper-scolarisées. Il suffirait de se pencher sur nos activités quotidiennes, à commencer par l'usage d'une ou plusieurs langues, les modalités de relation aux autres, nos façons de résoudre les multiples problèmes de la vie quotidienne, tel l'usage d'appareils électriques ou informatiques qui nous entourent, nos activités professionnelles en constante évolution, pour saisir comment tout cela serait éloigné de ce à quoi nous avons été exposé durant notre parcours scolaire. De la même façon, on peut repérer toutes les connaissances que nous devons à la lecture de journaux ou de livres, à l'exposition aux différents médias audiovisuels. Il ne s'agit pas, pour ces auteurs, de nier l'importance de l'éducation scolaire, mais de suggérer qu'elle ne constituerait qu'une faible partie de ce que nous savons. Ceci conduit à la métaphore de l'iceberg. Il importe qui l'a utilisée le premier, mais elle est aujourd'hui très présente dans la littérature, opposant la partie émergée de l'iceberg, souvent la seule visible et étudiée, à savoir ce qui relève de l'éducation scolaire et la partie immergée, peu ou pas visible, résultant des apprentissages informels.

A. Tough, l'un des pionniers des recherches empiriques sur l'informel au Canada (ses premiers travaux datent des années 1970 et concernent des pratiques d'apprentissage adulte « auto-programmées » et intentionnelles), mentionne, sur la base d'une approche quantitative, la place dominante des apprentissages informels dans la vie des adultes enquêtés : « Les autres 80 % étaient informels. Nous ne savions pas comment les nommer. C'est ainsi que j'en suis arrivé à cette idée de l'iceberg comme métaphore, parce que beaucoup se trouvait être invisible » (Tough, 2002) (3). La métaphore est insistante, comme en témoigne la reprise qui en est faite par Philippe Carré (4) : « 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, p. 100-101)

Cette métaphore exprime bien l'esprit pionnier des discours sur l'informel, avec le sentiment de découvrir ce qui est caché aux autres, mais également l'idée que la majeure partie de l'action éducative et de son résultat en matière de connaissance ou de savoir-faire échappe aux recherches. Il y a encore, dans la littérature, cette idée de découvrir des terres inconnues et donc le besoin de

convaincre qu'il y a là de quoi nourrir des recherches pour l'avenir. Il semble ainsi que beaucoup de chercheurs ont le sentiment que les pratiques dominantes, aussi bien de recherche que d'enseignement, ne prennent pas en compte cette dimension et continuent à ignorer l'essentiel de l'iceberg ; d'où, parfois, une tonalité militante qui tente de mettre en évidence non seulement l'importance des recherches mais celle de la réalité dévoilée. Cette métaphore exprime, de notre point de vue, moins ce qu'est l'éducation informelle, que l'attitude des chercheurs et praticiens à son égard.

La métaphore de l'iceberg peut être « étirée » et permet de souligner les attitudes ambiguës à l'égard des apprentissages informels, ces morceaux de glace au comportement imprévisible, menaçant et dangereux (complexe du Titanic), que l'on peut interpréter comme des réserves essentielles d'eau fraîche sans laquelle il n'y a pas de vie possible (Thomas, 1999). On peut voir dans cette métaphore un lieu de premier choix offrant de grandes possibilités d'investissement éducatif, d'autant plus attractif qu'il est dans le même temps un lieu de projection de l'imaginaire du chercheur, un imaginaire qui est sollicité à la mesure des difficultés d'ordre méthodologique (5) que pose l'observation rigoureuse de ce champ informel de l'éducation. C'est la part cachée de l'éducation, à la fois maudite et prometteuse. Au-delà de la justification de la prise en compte de ce continent caché, certains essaient d'en délimiter les frontières.

Parmi les travaux tentant de clarifier cette expression, on peut retenir l'apport d'Abraham Pain (1989 & 1990) : « Des activités dont l'objectif n'était pas éducatif, comme, par exemple, des actions d'amélioration de la production dans une usine ou des émissions de télévision dont le but original était de distraire, provoquaient des effets chez les participants, qu'on ne pouvait pas attribuer à une volonté intentionnelle. Il n'y avait ni but éducatif explicite, ni programme formalisé ni animateur ou enseignant désigné, mais des changements de comportement et l'acquisition d'informations étaient repérables chez les spectateurs. » (Pain, 1990, p. 7) Ainsi apparaissent des apprentissages que l'on ne peut référer à une action éducative visible et socialement construite : « Est mise en évidence l'existence d'une fonction éducative latente dans les activités sans but éducatif, en d'autres termes un co-produit éducatif accompagnant l'activité principale » (*Ibid.*, p. 77).

Tout semble simple si l'on en reste à un seul auteur qui propose, ainsi que le fait A. Pain, sa définition de l'éducation ou apprentissage informel. Dans ce cas, il s'agit d'une situation marquée par l'absence d'intentionnalité éducative et d'institutionnalisation sociale. L'apprentissage accompagne une activité développée pour d'autres raisons en tant que co-produit. On ne se livre pas à cette activité pour apprendre mais pour le plaisir ou l'insertion dans une activité professionnelle par exemple, et l'effet non directement voulu peut être analysé comme un apprentissage.

Ces travaux rappellent, à la suite de R. D. Laing (1967) et de C. Rogers (1976) notamment, tout en neutralisant leur connotation militante, le rôle central de l'expérience comme ressource formative, dans le contexte de la vie quotidienne, au travail et dans les loisirs notamment.

Des découpages variés

Si les différents auteurs qui utilisent l'expression d'éducation ou d'apprentissage informel sont d'accord sur l'idée que l'éducation ne se limite pas aux situations socialement construites en fonction d'objectifs éducatifs et sur l'idée que l'individu acquiert des connaissances dans une multitude de situations qui

n'ont pas été faites pour cela, la façon dont est circonscrit l'apprentissage informel est fort variable. En effet, une série d'oppositions rend complexe l'univers de référence, d'autant plus que la plupart des auteurs ont à l'esprit la volonté de délimiter précisément ce qu'ils entendent par ces expressions d'éducation ou d'apprentissage informels, tâche sans doute vaine.

Ainsi va fonctionner une opposition entre présence et absence d'intentionnalité éducative aussi bien chez celui qui apprend que chez celui qui « enseigne » puisque parallèlement à l'apprentissage informel on parle d'enseignement informel. Pour certains comme A. Pain c'est l'absence d'intentionnalité qui définit l'informel, mais pour d'autres comme A. Tough (1971) dans ses premiers travaux, c'est plutôt l'absence d'institutionnalisation qui est mise en exergue, les apprentissages informels recouvrant des projets explicites d'auto-apprentissage liés aux centres d'intérêts des personnes concernées. Et l'extension maximale apparaît quand l'informel renvoie à tout ce qui n'est pas scolaire. À chaque usage d'informel correspond une définition différente bien que souvent implicite de ce qu'est une éducation formelle. Il en résulte des propositions de distinction à l'intérieur même de l'informel. Ainsi cette question de l'intentionnalité conduit D. W. Livingstone (2000) à faire une distinction entre *explicit informal learning* et *tacit informal learning*. La première expression prend la suite dans ses enquêtes de la notion de *self-directed learning*, et apparaît comme proche des notions d'auto-formation et d'autodidaxie. Une telle variation dans les usages révèle une tension constitutive du problème que recouvre cette expression : quelle place accorder à l'intention dans l'apprentissage ? Comment l'articuler avec les processus de socialisation et d'enculturation ? D. Schugurensky (2000 & 2006) distingue au sein de ce qu'il appelle « apprentissage informel » trois formes selon la présence d'intentionnalité et d'une conscience (*awareness*) d'apprendre au moment même où l'expérience est vécue. L'apprentissage auto-dirigé (*self-directed*) est caractérisé par la présence des deux, l'apprentissage fortuit (*incidental*) par la conscience d'apprendre sans intentionnalité et la socialisation par l'absence des deux.

P. Greenfield et J. Lave, dans un article souvent cité (6), assimilent informel à non-scolaire, avec cette difficulté que la version française (1979) met en exergue l'opposition entre scolaire et non-scolaire alors que la version anglaise du même texte (1982) met en exergue l'opposition entre formel et informel. Nous verrons que cette opposition est très commune dans les textes relevant de la psychologie culturelle du développement. Ici l'informel s'étend à tout ce qui échappe au scolaire, les recherches conduisant à analyser la spécificité de ces situations et à mesurer leurs effets en matière de développement avec une évolution marquée par le passage d'une valorisation du scolaire à une valorisation du non-scolaire ou informel.

On peut alors comprendre l'intérêt de la trilogie qui avec le non-formel permet de réserver une place à des stratégies éducatives qui échappent à l'institution scolaire. Certes associer dans une même classification informel et non-formel, comme l'a relevé D. Poizat (2003) est passablement absurde, mais cela permet d'éviter une confrontation trop simple entre l'école et le reste qui relèverait globalement de l'informel. Il existe d'autres institutions moins formelles que l'école, des associations, des organisations communautaires qui développent des objectifs d'apprentissage tout à fait structurés et explicites : « Toutes les sociétés, sans exception, fabriquent leurs solutions éducatives qui ne sont ni écoles, ni famille, ni simplement milieu environnant. Le fonctionnement des organisations éducatives, leur abondance et leur apparente flexibilité sont autant d'arguments en faveur d'une formidable adaptabilité des sociétés à la demande éducative » (Poizat, 2003, p. 11). Cela permet de réserver l'informel à ce qui n'est effectivement pas

formalisé, ni du côté de l'école, ni du côté d'institutions autres. Mais cela est loin de constituer une délimitation claire pour autant. « On a coutume de désigner par non formel tout secteur éducatif organisé en dehors des cadres institutionnels scolaires. Le troisième volet du triptyque, le secteur informel, caractérise toute modalité éducative liée davantage à un bain environnemental qu'à une action éducative volontaire. » (*Ibid.*, p. 9).

Apparaît une définition à géométrie variable dans son extension qui renvoie très nettement aux domaines étudiés par les auteurs. Se centrent-ils sur ce qui est fortuit, accidentel ou intègrent-ils ce qui, tout en relevant d'une intention éducative, échappe aux institutions ? En fait on peut considérer le domaine éducatif comme un *continuum* entre le purement fortuit, le « pur informel » d'une part et les formes les plus scolaires d'autre part. On peut contester l'existence d'un informel absolu, mais nous le posons en hypothèse de façon à construire ce système de polarisation. On peut à l'opposé être sensible à la diversité des éducations formelles. Reste que nous proposons de garder à l'esprit cette idée d'échelle continue qui permet de comprendre la logique des textes. Nos différents auteurs se distinguent par la place où ils posent le curseur. Face à un *continuum*, toute division relève d'un choix arbitraire en général lié aux domaines empiriques visés par le chercheur. On peut donc considérer qu'il est illusoire d'opposer sur ce *continuum* deux, trois ou quatre types d'éducation ou d'apprentissage. Comme l'évoque G. Foley (2000, p. XV) dans son introduction à un ouvrage de synthèse sur la compréhension de l'éducation et de la formation des adultes, « ce qui distingue les différentes formes d'éducation et d'apprentissage est leur degré de formalisation, selon lequel les activités d'apprentissage sont socialement organisées et contrôlées. » La typologie n'a alors d'autre intérêt que de mettre l'accent sur les situations où la formalisation est faible, voire si cela peut avoir un sens, absente et d'élargir le questionnement sur l'apprentissage sans se limiter aux lieux spécialisés. Il est alors possible de saisir la diversité des situations où un apprentissage a eu ou peut avoir lieu : certaines situations sont marquées par l'absence d'intention, aussi bien de la part de celui ou celle qui apprend, que de celui ou celle qui « enseigne », c'est-à-dire qui joue un rôle de ressource ou de support ; d'autres situations voient apparaître une auto-structuration par l'apprenant ou un guidage extérieur de son apprentissage (Rogoff, 1999 & 2003). Face à cette complexité, certains auteurs ont proposé des dimensions de la situation qui peuvent être analysées selon des systèmes d'opposition entre un pôle formel et un pôle informel : ces adjectifs ne s'appliquent pas globalement mais de façon spécifique au processus, au lieu, au but ou au contenu (Colley, Hodgkinson & Malcom, 2002). Ainsi une situation peut être partiellement informelle au niveau du lieu qui n'est pas conçu pour une activité éducative, du processus qui n'est pas structuré avec un enseignant mais avoir un but d'apprentissage reconnu. Toutes les combinaisons sont possibles. Cléopâtre Montandon (2005) reprend cette conception pour proposer des dimensions concernant le contexte, le contenu, les moyens, les objectifs de façon à définir pour chaque situation un profil éducatif. Ainsi d'une éducation familiale plus ou moins formelle selon les valeurs et les styles éducatifs des familles.

Il reste enfin à saisir comment les termes « éducation » et « apprentissage » sont parfois employés de façon équivalente, parfois distingués l'un de l'autre avec le passage dans la littérature d'une domination de la notion d'éducation à celle d'apprentissage. En effet apparaît progressivement une distinction entre *lifelong education* et *lifelong learning*. A. J. Cropley voit une complémentarité entre ces deux notions, la première renvoyant aux dispositifs destinés à faciliter la seconde, elle-même envisagée comme démarche personnelle d'acquisition de savoirs et de compétences tout au long de la vie (Cropley, 1985, cité par Forquin, 2002, p. 25). D'autres auteurs

mettent en avant une opposition entre le champ institutionnel et collectif d'une part et d'autre part la sphère privée (Boshier, 1998 ; Jarvis, 1998, cités par Forquin, 2002, p. 26) dans un contexte contemporain où l'attention est portée davantage aux apprentissages informels et dans une moindre mesure aux dimensions institutionnelles. Ce tournant mettant l'accent sur l'apprentissage a pu ainsi être analysé comme une mise en avant de la responsabilité de chacun, d'une perspective individualiste, d'une mise à distance de la responsabilité sociale et collective en matière d'éducation (Forquin, 2002 & 2004). Chacun doit gérer ses apprentissages en maximisant toutes les occasions qu'elles soient formelles ou non.

Le paysage que nous découvrons ainsi s'avère autrement complexe que nous pouvions le penser au départ. Sans doute en arrière-plan de ces expressions se trouve la question de la formalisation éducative sur laquelle nous reviendrons. Auparavant nous allons parcourir les principaux champs où s'illustrent ces expressions pour saisir ce qu'elles peuvent apporter, comment elles fonctionnent.

UNE TRILOGIE CONTRE LA DOMINATION DE L'ÉCOLE

C'est face à la perception des limites de l'institution scolaire à la fin des années 1960 et au début des années 1970 que la trilogie « formel, non formel, informel » apparaît au sein d'organisations internationales comme la Banque mondiale ou l'UNESCO dans une perspective qui, si elle s'applique aussi aux pays occidentaux, vise d'abord à prendre en compte la diversité internationale des situations éducatives et tout particulièrement au sein de ce que l'on appelle alors les pays en voie de développement.

Une trilogie pensée d'abord pour les pays en voie de développement

Une des sources de la mise en évidence d'une éducation informelle renvoie à la spécificité des situations éducatives vécues par des pays de culture différente qui pour la plupart ont été dominés par les pays occidentaux à travers différentes formes de colonisation. C'est en s'intéressant aux difficultés de la scolarisation dans ces pays que la notion d'éducation informelle a été utilisée, seule ou en relation avec celle d'éducation non formelle. Une référence de base en termes de typologie est celle de P. H. Coombs & M. Ahmed (1974) souvent reprise et citée. Il semble qu'ils fixent très largement le vocabulaire et son usage, mais il faut tenir compte du contexte dans lequel ils utilisent ces expressions. Il s'agit d'une étude réalisée pour la Banque mondiale concernant le développement rural. Ils y soutiennent la thèse d'un double déficit en matière d'éducation formelle mais aussi non formelle. Y dominerait l'éducation informelle, mais celle-ci ne peut satisfaire totalement les besoins du développement rural. L'éducation formelle est analysée comme peu valide pour cela. Ils y proposent une stratégie qui s'appuie sur l'éducation non formelle. Ce faisant ils sont conduits à définir ces différentes notions et d'une certaine façon à stabiliser le vocabulaire, au moins dans le cadre des études liées au développement et à la scolarisation dans le cadre des organismes internationaux.

Cette façon d'analyser l'éducation selon trois modalités est d'abord considérée comme basée sur l'équivalence d'éducation avec apprentissage (*learning*) et non avec scolarisation (*schooling*). Il s'agit de prendre en compte où et comment l'apprentissage se fait, ce qui, selon les auteurs, définit une vue fonctionnelle de l'éducation (Coombs & Ahmed, 1974, p. 232). Il est intéressant de noter au passage que ce texte récuse avant même qu'elle n'apparaisse l'opposition entre

éducation et apprentissage. Les auteurs parlent d'éducation (formelle, non-formelle, informelle), mais prennent en compte l'apprentissage. L'éducation est implicitement définie comme toute situation (quel que soit son statut) qui permet un apprentissage, il s'agit des deux faces d'une même réalité.

Il en ressort pour P. H. Coombs & M. Ahmed que : « l'éducation (apprentissage) est de manière inhérente un processus de toute la vie [*lifelong process*], commençant dans l'enfance [*infancy*] et se poursuivant à travers l'âge adulte. Il est également clair que la grande masse de celle-ci est pour chaque personne acquise durant le cours de sa vie en dehors de l'école (éducation formelle) et en dehors des autres processus éducatifs organisés (éducation non-formelle). Les gens apprennent d'abord à partir des expériences quotidiennes et de la multitude de forces éducatives présentes dans leur environnement – de la famille et des voisins, du travail et du jeu, des activités religieuses, du marché, des journaux, livres, émissions et médias. Pour cette étude, nous appelons cette importante modalité d'apprentissage éducation informelle (à ne pas confondre avec non-formel) » (*Ibid.*, p. 232).

Cette attention portée à la fonction décisive des apprentissages informels fait écho aux écrits d'I. Illich (1971) de la même période : « C'est sorti de l'école, ou en dehors, que tout le monde apprend à vivre, apprend à parler, à penser, à aimer, à sentir, à jouer, à jurer, à se débrouiller, à travailler » (Illich, 2004, p. 245). Chez Illich, la valeur formative de l'expérience quotidienne a pour contrepoint la critique de l'institution scolaire qui déposséderait les acteurs de leur formation, qui « filtre l'éducation » (*Ibid.*, p. 135). « Déscolariser la société » comme le propose le titre anglais d'*Une société sans école*, c'est faire confiance aux ressources formatives des groupes locaux et les encourager à développer leurs propres « trames éducatives », c'est s'appuyer sur la participation de tous : « Nous ne tenons pas notre savoir de l'instruction imposée. Ce serait plutôt l'effet d'une participation sans contrainte, d'un rapport avec un milieu qui ait un sens » (*Ibid.*, p. 257). Cette vision résolument politique interroge la « contre-productivité » des institutions dans la société industrielle.

C'est dans ce même contexte que P. H. Coombs, auteur en 1968 d'un livre intitulé « La crise mondiale de l'éducation » (Coombs, 1968) utilise la trilogie et valorise l'idée d'une éducation informelle qui échappe à l'institution. On trouve certes des occurrences antérieures en relation avec l'idée d'éducation des adultes mettant également en valeur l'importance de l'expérience. Chez P. H. Coombs, il s'agit de situer des logiques d'action présentes et futures, et non de construire une théorie éducative. Reste que l'analyse est précise et conduit à conférer une place à chaque modalité éducative. En effet, malgré sa désignation négative, l'éducation informelle apparaît bien comme la première modalité éducative, celle par laquelle tout commence et qui domine les logiques d'apprentissage tout au long de la vie. Les éducations formelles ou non-formelles renvoient à une logique de substitution (on aurait envie de dire dans ce contexte de subsidiarité) à l'éducation informelle quand celle-ci ne peut permettre certains apprentissages. Elles fournissent ce que l'environnement local et le cours de la vie ne peuvent permettre d'atteindre.

Cette conception sous-tend une genèse de la formalisation. L'école ou d'autres systèmes éducatifs organisés se développent pour suppléer l'éducation par le milieu. Ainsi de l'école par rapport à la lecture et l'écriture ou des modalités non-formelles d'alphabétisation. C'est en effet dans ce dernier domaine que la notion d'éducation non-formelle s'est développée. Dans ce triptyque, le non formel, qui mérite bien mal son nom, constitue un véritable champ de formalisation de l'informel. Celui-ci est dans ce cas envisagé comme un « réservoir éducatif ».

Bien entendu P. H. Coombs, comme nombre de ceux qui feront référence à cette trilogie, est sensible à l'idée d'hybridation entre les différents types. Le système éducatif tout au long de la vie articule les trois modalités. La recherche porte spécifiquement sur le non-formel qui permet d'atteindre des objectifs que l'informel ne rencontre pas, sans s'enfermer dans les contraintes d'un système éducatif formel peu adapté aux adultes et à leurs problèmes quotidiens.

P. H. Coombs ne voit pas l'informel comme une spécificité des sociétés rurales ou traditionnelles. Au contraire sa vision le conduit à penser que les occasions d'apprentissage informel sont plus importantes dans les centres urbains avec la sollicitation des médias et la diversité de la population. Cela justifie d'autant plus une stratégie d'éducation non-formelle en milieu rural.

Il pose avec rigueur une analyse qui, au-delà de termes qui peuvent être porteurs d'ambiguïté, distingue nettement les trois niveaux, tout en concevant qu'ils puissent être constamment entrelacés. Il s'agit avant tout de trois niveaux d'analyse, pas nécessairement de réalités que l'on peut rencontrer à l'état brut.

Le sceau des organisations internationales

Cette analyse a longtemps servi et sert toujours de référence, au moins à travers les auteurs qui en ont repris les termes, même si ce n'est pas exactement dans la même logique. Selon les auteurs, ce modèle peut servir à penser l'éducation non-formelle (La Belle, 1982) ou les problèmes relatifs à la scolarisation, plus rarement l'éducation informelle en tant que telle. On peut noter que celle-ci est souvent traduite à cette époque en français par « éducation diffuse », expression présente dans des rapports de l'UNESCO (1972), tout particulièrement dans le rapport d'E. Faure *et al.* (1972) *Apprendre à être* qui distingue trois niveaux d'éducation. Le premier est celui de « l'éducation diffuse » définie comme « le processus permanent grâce auquel tout individu adopte des attitudes et des valeurs, acquiert des connaissances grâce à son expérience quotidienne, aux influences de son milieu et à l'action de toutes les institutions qui l'incitent à en modifier le cours ». Le second niveau est celui de l'éducation « extrascolaire », qui correspond à « toutes les activités organisées d'éducation qui visent des clientèles particulières en fonction de leurs besoins et de leurs aspirations », et le troisième l'éducation scolaire, définie, dans une logique paradoxale visant à conserver toute son importance à l'école, comme le préalable à l'éducation extrascolaire et diffuse. L'éducation permanente intègre ces trois niveaux.

L'expression d'« éducation diffuse », abandonnée depuis, mériterait d'être réhabilitée pour éviter la négativité de l'informel. Il reste qu'elle est loin de rendre compte de la diversité de ce qu'éducation informelle recouvre mais qui reste peu pensé. En effet, le paradoxe de ces analyses, à quelques exceptions près, est de laisser en friche ce qui est réellement appris dans l'informel ou de renvoyer à des auteurs qui ont étudié les formes de socialisation des jeunes dans les sociétés traditionnelles sans se référer à cette notion. Elle apparaît comme quelque chose en creux, permettant de penser les intérêts et les limites des deux autres modes. Ainsi en est-il de P. H. Coombs qui sur les limites de l'éducation informelle en milieu rural propose le développement d'une éducation non formelle. Sa proposition de trilogie est proche de propositions émanant à la même époque de différentes organisations internationales, au-delà de l'UNESCO.

Ainsi un rapport de l'OCDE (1973) distingue l'apprentissage « fortuit » qui « se poursuit dans le cadre de la vie, du travail et des loisirs », et l'apprentissage orienté vers un objectif précis. Le Conseil de l'Europe propose également durant la même période (1971) un rapport intitulé *Éducation permanente : fondement*

d'une politique éducative intégrée qui articule l'éducation permanente autour de trois mots-clefs : égalisation, globalisation, participation. Dans ce rapport signé par Bertrand Schwartz, la notion de « globalisation » du processus éducatif met en avant le rôle de l'expérience quotidienne, lieu d'ancrage de la motivation des individus à apprendre. La participation active de l'apprenant au processus de formation doit faire l'objet d'un premier apprentissage. L'idée d'éducation permanente impose d'intégrer dans un ensemble cohérent des formes d'apprentissage diverses : « L'école est sans doute un moment nécessaire et inévitable de la vie de chacun. Mais cette institution, dont l'esprit et le fonctionnement sont devenus désuets, recevra une signification et un contenu entièrement différents dès qu'elle se trouvera insérée, à sa place, dans un processus global de formation, d'extension et d'approfondissement de la personnalité. Ce processus qui accompagne la vie – et dans une certaine mesure, s'identifie à la vie – n'a d'autre terme que le stade final de l'existence. » (Lengrand, 1955 cité par Pineau, 1977, p. 74).

Ces idées trouvent leurs prolongements entre autres dans les programmes actuels de l'Union européenne tel le *Mémoire 2000 sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* (7). Dans ce cadre, le rapport intitulé *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie* considère que « la formation tout au long de la vie devrait [...] couvrir toute forme d'éducation, qu'elle soit formelle, non formelle ou informelle. » (Union européenne, 2001, p. 4). Elle est définie comme « toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale, et/ou liée à l'emploi. » (*Ibid.*, p. 11). Ces apprentissages, est-il rappelé, sont « soit formels, non formels ou informels. » Le document comporte un glossaire qui définit ces trois termes. L'apprentissage informel y est présenté comme « Apprentissage découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est pas structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) et n'est généralement pas validé par un titre. L'apprentissage informel peut avoir un caractère intentionnel, mais, dans la plupart des cas, il est non intentionnel (ou fortuit/aléatoire) » (*Ibid.*, p. 38). La notion d'apprentissage non-formel est plus ambiguë : « Apprentissage qui n'est pas dispensé par un établissement d'enseignement ou de formation. Il est cependant structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant. » (*Ibid.*). On perçoit ici un double glissement, le premier d'une centration sur les pays en voie de développement aux pays les plus développés dans le cadre d'une concurrence entre Europe, États-Unis et Asie, le second de l'éducation à l'apprentissage comme nous l'avons évoqué ci-dessus.

La notion de non formel, passant de l'éducation à l'apprentissage, devient encore plus difficile à saisir. Il est de moins en moins certain qu'elle puisse nourrir les recherches contemporaines, du fait, sans doute, de « l'entre-deux dans lequel l'éducation non formelle est tenue, véritable auberge espagnole de l'éducation, symptomatique de son existence sans épaisseur, voire de son inexistence. » (Poizat, 2003, p. 205)

De l'informel dans le formel

De nouveaux usages semblent aujourd'hui renvoyer davantage à une opposition entre informel et formel ou scolaire, pour aborder la question d'une éducation scolaire qui respecte les savoirs locaux. Il s'agit, paradoxalement, d'intégrer au mode formel des éléments issus des apprentissages informels. Ainsi oppose-t-on la transmission des savoirs occidentaux à travers l'école à celle d'un savoir

culturel local qui demeure dans nombre de cas informel (Kopong, 1995, p. 641). Cet apprentissage s'appuie sur la participation, l'observation et l'imitation. Il permet la reproduction des savoirs et savoir-faire traditionnels et renvoie à l'identité culturelle des groupes. Il s'agit donc tout à la fois d'une modalité d'apprentissage et de contenus liés à la spécificité même d'un groupe culturel. « La plupart des petites cultures autochtones s'appuient sur des processus informels, l'apprentissage se déroulant dans le contexte des activités quotidiennes. Il s'agit, pour une grande part, d'un processus inconscient d'observation, d'imitation et de jeu de rôles, par opposition à l'instruction verbale et formelle des sociétés modernes industrialisées. » (Teasdale, 2004, p. 74).

Dans le cadre de réformes de programmes qui valorisent la présence de contenus locaux comme en Indonésie, différentes tentatives d'intégration ont été menées, au risque assumé de formaliser les modalités de transmission culturelles ainsi visées : « La prise en compte de l'éducation informelle est sans doute la clef de voûte de toute adaptation culturelle d'un système éducatif. » (Dasen, 2004). Différents exemples montrent comment « les groupes aborigènes d'Australie ont repensé le processus de scolarisation de manière très significative, en réunissant une synthèse entre leur modèle d'éducation traditionnelle, diffuse, et les approches structurées, plus formelles, des sociétés industrielles. » (Teasdale, 2004, p. 65). Ainsi voit-on se dessiner progressivement des configurations dans lesquelles l'informel vient dynamiser le formel ou lui servir de « réservoir d'expérience », configurations variables selon les contextes locaux et le type de structuration du secteur formel.

Mais dans les deux cas nous nous trouvons face à la pauvreté d'une opposition (ou d'une trilogie) qui ne rend pas compte de la diversité de la réalité des situations locales. D'une part, les sociétés traditionnelles connaissent des systèmes formels d'éducation, qu'il s'agisse des écoles sanskrites (Mishra & Vajpayee, 2004), coraniques (Akkari, 2004) ou de la formation des griots en Afrique de l'Ouest. Dans ce dernier cas S. Toulou (2005, p. 99) souligne qu'il « y a un processus didactique qui est mis sur pied par les garants de la tradition en vue de favoriser la transmission de ce savoir aux futurs griots. ».

L'opposition entre l'informel traditionnel et le formel renvoyant à l'école occidentale ne tient pas, pas plus que le renvoi au non-formel des formes non occidentales. La plupart des sociétés connaissent des modalités d'éducation plus ou moins formelles. L'école occidentale n'a pas seule le privilège de la forme. D'autres formes ont été produites dans l'histoire qu'il s'agisse d'une éducation très spécialisée destinée à des individus au rôle spécifique et prestigieux comme les griots ou d'une éducation visant tous les croyants dès leur plus jeune âge, à un âge où nombre d'enfants des pays occidentaux ne connaissaient pas encore une forme strictement scolaire, comme dans le cas de l'école coranique. Pour reprendre le titre de l'ouvrage dirigé par O. Maulini et C. Montandon (2005) il faut bien parler de variétés et variations en ce qui concerne les formes de l'éducation. De plus l'intégration de l'éducation informelle dans de nouvelles stratégies scolaires qui cherchent à respecter les cultures de peuples minoritaires et indigènes conduit à une formalisation de celle-ci.

Entre la forme scolaire définie par G. Vincent (1980 & 1994) et l'informel il y a place pour d'autres formes qui sont maltraitées par la notion de non formel qui affiche un certain mépris pour les formes autres que la forme scolaire occidentale. Aussi ambiguë soit-elle la notion de semi-formelle aurait été préférable. Elle est peu présente dans la littérature. M. Brossard (2001) y fait référence dans une acception proche du non-formel : « de nombreux apprentissages effectués à

l'école maternelle occupent cette position intermédiaire entre les apprentissages spontanés de la vie quotidienne et les apprentissages provoqués propres aux situations scolaires ultérieures ». H. Nocon & M. Cole (2005, p. 101) dans un article sur les programmes destinés aux enfants de l'école élémentaire après les heures scolaires, l'équivalent de nos centres de loisirs, introduisent également cette expression, mais le fait qu'elle soit entre guillemets, traduit son absence de légitimité : « Le rôle complémentaire à la scolarité formelle de l'éducation informelle est également apparu dans le domaine "semi-formel" des programmes organisés pour le périscolaire (*after-school*) ».

Si les développements relatifs à l'informel et au non-formel doivent être replacés dans leur contexte pour en comprendre la logique, c'est-à-dire la volonté de saisir les dynamiques post-coloniales complexes à l'œuvre dans les pays non-occidentaux, c'est bien la notion de forme(s) prise comme marquage d'une diversité qui permet de dépasser les impasses terminologiques que nous avons rencontrées. Et sans doute cette notion doit-elle s'appliquer de façon différenciée au processus (l'apprentissage comme *learning*) et aux produits (le savoir ou l'apprentissage comme résultat). Il semble trop commun de rabattre l'un sur l'autre, de considérer qu'aux apprentissages informels ne peuvent correspondre que les savoirs dits informels. Processus et résultats ont, sans doute, une dynamique propre (Maulini & Montandon, 2005). C'est pourquoi nous nous limiterons dans ce texte aux processus. Les résultats et les connaissances dans leurs différences relèveraient d'une autre analyse. Il n'est pas certain que la notion d'informel puisse s'appliquer aux savoirs et aux connaissances comme elle s'applique au processus, qu'à un processus d'apprentissage informel correspond un « savoir informel ». De plus nous nous trouvons ici face à une diversité de divisions (théorique/pratique, scientifique/spontané, scolaire/quotidien) qui demandera(en)t à être analysée(s) pour elle-même.

Reste à creuser encore, en particulier en ce qui concerne les processus d'apprentissage, ce qui est informel ou peu formalisé et qui semble l'essentiel de ce qui est appris. Qu'en savons-nous ? Aller trop vite du côté des formes et de leur diversité peut conduire à répéter l'attraction du chercheur par le pôle le plus formel.

DU CÔTÉ DE LA PSYCHOLOGIE CULTURELLE DU DÉVELOPPEMENT

À travers ce mouvement scientifique issu de la comparaison des tâches cognitives à partir d'un paradigme piagétien, passé à une réflexion sur le rapport entre culture et cognition sur la base de l'intégration de l'approche socio-historique et socioculturelle de Vygotski et ses disciples (Rogoff & Chavajay, 1995), nous disposons d'une analyse des modalités d'apprentissage hors de l'école. Ce courant a en effet connu le passage d'une valorisation de l'école (et d'une vision déficitaire des apprentissages non scolaires) à une revalorisation de l'apprentissage non scolaire. La supériorité d'un développement lié au système scolaire est alors remise en question au profit de la vision d'une différence qui conduit à percevoir la pertinence d'autres modalités éducatives (Scribner & Cole, 1973). L'éducation informelle concerne ici les expériences d'apprentissage liées aux activités de la vie quotidienne. Il s'agit de percevoir, dans une perspective issue des travaux et théories de Vygotski comment le développement, résultant de l'apprentissage, n'est pas uniquement lié à l'école, et sans doute de refuser le privilège accordé par certains à l'école. Apparaît ainsi une analyse fine de modalités non-scolaires

d'apprentissage qui met en évidence soit la notion d'éducation informelle, soit celle d'apprentissage au sens d'*apprenticeship* comme une forme spécifique de *learning*. Elle conduit certains auteurs à considérer que l'on dispose d'un modèle pour repenser l'éducation scolaire ou formelle (Collins, Brown, & Newman, 1989). La superposition des deux sens en français rend difficile la mise en évidence de cette distinction.

Tisser, compter ou vendre des cookies

L'étude du tissage a été un exemple très largement utilisé pour souligner l'opposition entre apprentissages formels et informels. Ainsi Fabienne Tanon (1994 & 1997) montre la différence entre les cours suivis dans une université américaine et l'apprentissage en Côte d'Ivoire. Dans un cas, un enseignement théorique de plusieurs séances précède la confrontation avec les outils qui sont manipulés dans une logique d'essais et d'erreurs, dans l'autre cas, il s'agit d'observer, d'imiter et d'être progressivement chargé de tâches plus complexes. Les travaux de P. M. Greenfield sur le tissage chez les Mayas au Mexique ont montré la relation profonde entre modalités d'apprentissage et logique sociale. On trouve ainsi les caractéristiques essentielles de l'apprentissage informel : observation, soutien et aide (*scaffolding*), participation et guidage. En effet à l'apprentissage informel répond symétriquement un enseignement informel, dans notre cas par la mère ou un autre membre de la famille. On note l'absence d'explications verbales mais la présence d'un guidage verbal. P. M. Greenfield insiste sur l'importance de l'apprentissage d'une posture corporelle adaptée qui commence dès le plus jeune âge, bien avant que l'on considère la fillette capable de tisser. La relation est personnelle, affective et centrée sur l'apprenante seule face à l'adulte (tous ces aspects se distinguant fortement de l'école). Le résultat est un produit, un objet utile, ce qui empêche d'accepter les essais et erreurs trop coûteux. En revanche l'apprenante est soutenue pour arriver à un tel résultat. À travers cet apprentissage, ce sont les valeurs de la société comme l'autorité des plus âgés, qui sont également impliquées (Greenfield, 2004).

Le grand intérêt des études de Patricia Greenfield est d'avoir conduit la même recherche à une génération de distance, soit dans les années 1970 puis dans les années 1990. Elle montre ainsi des évolutions sensibles, de nouvelles modalités d'apprentissage informel. Ces changements renvoient aux transformations que la société a connues avec, entre autres, le développement de valeurs marchandes, l'arrivée de l'acrylique moins onéreux. L'apprentissage du tissage reste toujours informel, mais le processus est différent. Le jeu devient, grâce à l'utilisation de métiers à tisser/jouets, le premier temps de celui-ci. Apparaissent l'expérimentation ludique, les essais et erreurs, un moindre guidage par l'adulte, plus de guidage par des aînées et des pairs et une influence indirecte de l'école dans l'usage de modèles dessinés, plus d'autonomie, une place pour des innovations individuelles. Le nouveau contexte culturel Maya porte à la fois le développement de l'éducation formelle à travers l'école et des transformations en profondeur de l'éducation informelle. Pas plus qu'il n'y a une seule forme d'école, on ne trouve un seul modèle d'éducation informelle : « La notion d'éducation informelle est perçue comme historiquement contingente » (Maynard & Greenfield, 2005, p. 140).

À travers la maîtrise de procédures mathématiques par des sujets non-scolarisés apparaît également l'idée d'un apprentissage informel lié à l'insertion dans la pratique : « les personnes illettrées ne sont pas nécessairement ignares : elles peuvent résoudre des problèmes qui demandent des calculs, parfois assez complexes. Mais les algorithmes sont souvent limités. » (Dasen, 2000, p. 114). Il

s'agit de savoirs quotidiens que l'on suppose acquis de façon informelle et dont P. R. Dasen et M. Bossel-Lagos (1989) offrent une rapide présentation. Ainsi les mathématiques utilisées par les enfants des rues au Brésil ont été étudiées et leur efficacité pragmatique mise en évidence. Les enfants utilisent des algorithmes qui leur permettent, par exemple dans la gestion de la loterie de rue, de trouver la solution, ce qui est vital dans la gestion de leur activité, alors que l'usage des algorithmes scolaires par ceux d'entre eux qui ont été scolarisés conduit souvent à des erreurs (Schliemann & Acioly, 1989 ; Nunes, Schliemann & Carraher, 1993). Ces auteurs soulignent cependant qu'au-delà de ces constats, on peut souligner que les mathématiques scolaires sont plus puissantes et moins limitées que les mathématiques du quotidien (Carraher & Schliemann, 2002).

J. Lave a étudié des adultes, les tailleurs du Libéria (Lave, 1977) et des américaines dans leur vie quotidienne, de l'achat en supermarché à la réalisation du repas (Lave, 1988). Les mathématiques qu'ils utilisent sont enracinés dans la culture et définissent les problèmes qu'ils peuvent résoudre. Selon J. Lave, les mathématiques scolaires sont tout autant contextualisées et définissent d'autres problèmes familiers et aisément résolubles. Elle suspecte la valorisation des mathématiques scolaires d'être liée au fait que la définition légitime des savoirs est issue des formes savantes et scolaires. Ainsi une fois les mathématiques définies en fonction des pratiques légitimées par les mathématiciens et les enseignants qui en sont le relais au sein de l'école, les mathématiques de la vie quotidienne sont définies par défaut, comme une altérité (Lave, 1996). Elle propose une vision qui refuse cette infériorisation en considérant toutes formes de connaissance, y compris celles produites par les laboratoires ou l'école, comme « des phénomènes historiquement et socio-culturellement situés » (*Ibid.*, p. 88). Il faut accepter l'idée que passant d'un lieu à un autre, par exemple de la vie quotidienne au laboratoire ou à l'école, « les mêmes personnes agissent avec les relations de quantité de façons différentes dans différentes situations. » (*Ibid.*, p. 90) Loin de considérer les mathématiques comme une dimension séparée de la vie, il s'agit « d'un aspect du courant (*flow*) de l'activité » (*Ibid.*, p. 91) qui diffère selon les lieux. Elle met en question la colonisation par les mathématiques formelles (*Ibid.*, p. 98), ce qui conduit à construire, face à la science et à l'école, les autres incompetents (*incompetent others*), ceux dont la pratique ne renvoie pas à ces mathématiques légitimées. L'alternative est d'accepter que savoirs et apprentissages soient contextualisés, liés à des pratiques spécifiques. La science et la scolarité sont des pratiques parmi d'autres et non celles à partir desquelles toutes les autres doivent être évaluées.

Cet exemple souligne la relation entre processus et résultat, entre apprentissage et type de savoir : les ethno-mathématiques, les mathématiques contextualisées sont non seulement utilisées mais apprises dans le cadre de la vie quotidienne. Mais l'analyse de J. Lave peut conduire à suspecter le fondement contestable d'une telle association dévalorisant certaines formes de savoir. Quoi qu'il en soit, on peut supposer l'apprentissage informel, mais il y a peu d'études sur la façon dont cela a été appris (Dasen, Gajardo & Ngeng, 2005), le débat ayant plutôt mis en exergue la question du savoir mathématique et le rôle de l'école.

Barbara Rogoff de son côté montre comment la participation à une activité, ici la vente des cookies par les *Girls' Scouts of America* permet d'apprendre. Apparaît ainsi l'idée que le développement n'est pas autre chose que la transformation des modalités de participation. Mais celle-ci est guidée, soutenue par les pairs, les adultes, le matériel, les outils, toute l'histoire de la construction de l'activité (Rogoff *et al.*, 1995). Cela conduit à souligner la symétrie entre développement individuel et développement ou transformation collective et historique.

En conséquence l'opposition entre acquisition et participation vient se substituer à celle qui opposait formel et informel ou scolaire et non scolaire, à ceci près que c'est une opposition de paradigmes et que le scolaire doit être compris à travers le second qui concerne l'ensemble des apprentissages. « Si le développement est perçu comme un processus de transformation des responsabilités et de la compréhension comme nous l'avons suggéré, la cognition ne peut être définie comme une collection de possessions stockées. » (Rogoff *et al.*, 1995, p. 53).

Des conceptualisations renouvelées

Ce que ce courant nous apporte c'est sans doute des conceptualisations intéressantes qui vont au-delà de l'opposition entre informel et formel ou scolaire.

Le point de départ en est sans doute l'analyse proposée par P. Greenfield et J. Lave (1979), opposant de façon binaire l'éducation informelle ou non-scolaire à l'éducation formelle ou scolaire selon huit caractéristiques : d'un côté les activités sont intégrées à la vie courante, de l'autre elles en sont séparées, l'enseignant est responsable de ses acquisitions ou au contraire c'est l'enseignant qui est responsable de leur transmission. Un apprentissage personnalisé guidé par l'entourage s'oppose à un apprentissage impersonnel, comme l'absence de programmes explicites à leur présence. Les valeurs liées à la tradition sont démenties par une école orientée vers le changement. Du côté informel l'observation, l'imitation, la démonstration et l'absence de questionnement caractérisent l'apprentissage alors que le formel valorise les échanges verbaux. Enfin l'éducation informelle s'appuie sur la participation des débutants au monde adulte.

Les analyses que propose M.-N. Chamoux (1986) de l'éducation indienne sont une illustration assez fidèle de ce schéma : « L'accès aux savoirs n'est pas protégé de façon spéciale ; il est à la portée de tous, à une seule condition : *la participation à la vie familiale et communale.* » (*Ibid.*, p. 215) et « pour les Indiens, *l'apprentissage part de la volonté de l'apprenti et non de celle des adultes éducateurs.* Ces derniers doivent se contenter de la stimuler. » (*Ibid.*, p. 224) Les techniques d'apprentissages renvoient à « l'observation attentive des procès techniques ». Le « recours à l'explication verbale d'un procédé est rare et les "essais et erreurs" ne sont pas une étape inéluctable dans tous les apprentissages techniques ».

Cette opposition simpliste a largement été dépassée par les travaux ultérieurs de leurs auteurs. Ainsi B. Rogoff a-t-elle proposé la notion de participation guidée qui est une caractéristique de toute relation entre un expert et un novice. L'étude comparée sur la façon dont les mères s'occupent d'un jeune enfant montre l'existence d'une telle participation guidée dans tous les cas, mais les modalités en sont différentes (Rogoff *et al.*, 1993). On peut se demander si derrière cette notion, à travers l'idée d'une formalisation de la guidance, ce n'est pas tout le spectre de l'informel au scolaire que l'on pourrait retrouver. L'éducation dite informelle serait marquée par une faible formalisation, mais une grande variété de la guidance. À côté de cette notion centrale B. Rogoff (1995) évoque celle de l'appropriation (ou appropriation à travers la participation : *Participatory Appropriation*) qui est le processus par lequel les individus transforment leur compréhension et leurs responsabilités au sein des activités à travers leur propre participation. Plus récemment elle a développé la notion de participation intentionnelle à la communauté (*Intent Community Participation*) pour mettre en évidence cette modalité d'apprentissage qui implique l'activité de l'enfant dont la participation est volontaire (Rogoff *et al.*, 2006).

En relation avec le travail de J. Lave & E. Wenger (1991), la notion de participation devient centrale pour comprendre l'apprentissage : apprendre consiste à passer d'une posture de participation périphérique légitime à la pleine participation. Pour ce faire les dispositifs peuvent être informels ou formels. Apprendre c'est participer et cela concerne tout autant l'identité que la transformation des compétences, ou pour reprendre les idées de B. Rogoff nous ne voyons jamais que des transformations dans les modalités de participation.

Le modèle sous-jacent qui est présenté par B. Rogoff (1995 & 1999) comme une métaphore est celui de *l'apprenticeship* (apprentissage) : « Apprentissage en tant que concept va au-delà de la dyade expert-novice ; il met l'accent sur un système d'implications et d'arrangements où les personnes s'engagent dans une activité culturellement organisée dans laquelle les apprentis deviennent des participants responsables » (Rogoff, 1995). L'apprentissage (*apprenticeship*) (8) est une métaphore qui permet de penser autrement, à travers la notion centrale de participation, l'apprentissage (*learning*), de passer d'une vision de l'apprentissage comme acquisition à une vision de celui-ci comme participation (Sfard, 1998). À nouveau l'exploration d'un champ nous conduit à une relative dissolution de la notion d'apprentissage informel : certes il s'agit encore d'une entrée d'index dans le dernier ouvrage de B. Rogoff (2003) qui renvoie d'une part à la théorie du développement comme transformation de la participation, d'autre part aux conséquences pragmatiques paradoxales à travers la mutation de l'école en communauté d'apprenants, ce qui revient à intégrer l'informel au scolaire.

Mais avec les apports de J. Lave et B. Rogoff, ce domaine nous propose peut-être des outils conceptuels sur lesquels nous reviendrons pour penser l'informel. Reste à nous diriger vers le dernier des trois domaines, celui qui a relancé de façon très visible ces dernières années, la notion d'apprentissage informel.

DU CÔTÉ DE LA FORMATION DES ADULTES

Les recherches menées dans le champ de la formation des adultes, à propos des apprentissages se réalisant hors des programmations institutionnelles ou dans les interstices de celles-ci concernent en premier lieu le domaine du travail et dans une moindre mesure celui des loisirs et des apprentissages auto-didactes.

Apprentissage et lieu de travail

C'est autour de la question de l'apprentissage en contexte professionnel que la question de l'informel se révèle centrale et permet de pointer deux dimensions du processus : le fait que l'on apprenne en pratiquant et en participant aux activités présentes sur le lieu de travail, l'idée que l'on peut maximiser la dimension formative de l'activité par des procédés qui ne sont pas de l'ordre de la mise en place de formation mais du soutien à l'apprentissage de chacun.

La première dimension a donné lieu à des enquêtes qui visaient à mieux caractériser ces apprentissages informels (Carré & Charbonnier, 2003) ce qui est un défi méthodologique pour deux raisons : la définition vague de ce dont il s'agit et la difficulté des sujets pour repérer ce qui justement n'apparaît pas comme de l'apprentissage. Ainsi une recherche de D. Boud et N. Solomon (2003) montre les réticences de travailleurs, en particulier les moins formés, à considérer qu'ils apprennent : « Pour certains salariés, être appelé un apprenant agit à l'encontre

des dimensions positives de leur identité professionnelle et peut être compris comme un signe que l'on n'est pas à sa place. » Il leur est donc difficile de se rapporter à leur activité à travers la catégorie d'apprentissage.

Reste qu'il est possible de repérer que les sujets n'arrivent pas avec les connaissances et les savoir-faire adaptés aux tâches et que la confrontation avec la situation leur permet d'apprendre. Ainsi on peut mettre en évidence (Carré & Charbonnier, 2003) que ce sont les moments de la panne (9), du dysfonctionnement, de l'aléa qui sont les plus porteurs d'API (apprentissages professionnels informels), ce qui permet de retrouver le pouvoir éducatif de la résolution de problèmes. Le rapport aux objets, machines et outils, est repéré comme support fréquent d'apprentissages. Les dimensions imitatives et initiatiques paraissent fortes. Les auteurs notent également l'importance des relations intergénérationnelles, de la médiation, du tiers-temps entre temps de production et temps privé, tiers espaces, entre les espaces officiels de travail et l'extérieur, tierces personnes, ni hiérarchiques, ni clients.

Il y a, autour de cette question des apprentissages informels, quelque chose qui échappe à la transmission : « la dimension initiatique de cette période très remarquable de l'entrée dans une nouvelle activité s'explique sans doute par le caractère difficilement transmissible de façon formelle des acquis de l'expérience première » (Carré & Charbonnier, 2003, p. 255). Ces constats confirment des résultats issus de travaux antérieurs. G. Delbos & P. Jorion (1984) évoquent ainsi l'irréductibilité à la formation et au savoir de ce qui fait que l'on devient salinier : « Son rôle il le découvre par approximations, selon le principe que, quand on ne l'engueule pas, c'est que c'est bon » (*ibid.*, p. 128). De façon comparable, Anne Lise Ulmann (2005) montre comment la confrontation à l'expérience, la rencontre avec des professionnels d'autres corps de contrôle (tel celui des impôts) produit les compétences professionnelles des contrôleurs des allocations familiales surtout dans la partie souterraine, non reconnue par l'institution, de leur savoir-faire.

Il y a l'idée que la confrontation à l'expérience des autres et à la contrainte du réel est formatrice. On rejoint ici les traditions initiatiques les plus diverses de l'apprentissage par l'épreuve, du rite de passage comme moment formateur par excellence. Il apparaît que chacun apprend dans la confrontation à la tâche professionnelle.

Avec V. J. Marsik & K. E. Watkins (1990) on peut distinguer des situations où l'apprentissage est incident, accidentel ou fortuit (*incidental*) et d'autres où le travailleur a bien conscience d'apprendre même s'il reste concentré sur la tâche à accomplir. L'apprentissage incident (fortuit) apparaît comme « un co-produit d'une autre activité, tel que l'accomplissement d'une tâche, une interaction interpersonnelle, des activités liées à la culture organisationnelle, les expérimentations par essais et erreurs et même les apprentissages formels » (*ibid.*, p. 12). L'intérêt de cette notion est d'associer deux éléments : l'absence éventuelle de conscience de l'apprentissage dans le temps où il se produit et le fait qu'il ne peut être dissocié de la tâche à l'occasion de laquelle il se produit. On apprend ainsi « en passant » : l'apprentissage est « intégré, holistique, pas obligatoire, individualisé, utilise une large variété de supports, construit sur les apprentissages antérieurs, peut être une base pour de futurs apprentissages et identifié par un regard en arrière, c'est-à-dire par réflexion » (*ibid.*, p. 29). Il y a ainsi une forte dimension tacite dans cet apprentissage, ce qui renvoie largement, mais pas exclusivement à l'idée de connaissance tacite, un savoir que l'on possède mais que l'on n'est pas nécessairement capable de verbaliser (Polanyi, 1966).

Les travaux développés dans le champ de la didactique professionnelle explorent ce lien entre activité et apprentissage informel, soulignant que l'activité est en même temps apprentissage. L'activité donne lieu à un apprentissage incident où « le sujet apprend du simple fait qu'il agit. » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p. 155). Ils développent également l'idée selon laquelle cet apprentissage est producteur et transformateur : « L'activité en situation est à la fois productive et constructive [...] le sujet ne fait pas que produire des transformations des objets du monde extérieur, il se transforme lui-même, en enrichissant son répertoire de ressources. » (*Ibid.*, p. 154) Les auteurs définissent à la fois ce type d'apprentissage et les modalités qui conduisent à le transformer en apprentissage intentionnel puis institutionnalisé : « quand on a affaire à un apprentissage incident, le but de l'action est l'activité productive et l'activité constructive n'est qu'un effet, non voulu et souvent non conscient, de l'activité productive. Mais l'apprentissage est une chose tellement importante chez les humains qu'ils ont inventé des institutions dédiées à son développement [...] Alors les relations entre activité productive et activité constructive s'inversent : le but de l'action devient l'activité constructive, ce qui ne veut pas dire que l'activité productrice disparaît. » (*Ibid.*, p. 156)

Toutes les situations n'ont pas le même potentiel éducatif. Les différents auteurs cités convergent dans l'idée que certaines sont plus riches que d'autres à cet égard. Ainsi P. Perrenoud (1999) remarque que dans des situations de travail imprévues et complexes, les problèmes trouvent leur solution dans une dynamique qui est de l'ordre d'un « inconscient pratique » alliant intuition et improvisation, et recombinaison des savoirs entre eux en dehors de considérations normatives.

Guy Le Boterf (2000) remarque de son côté que dans les environnements professionnels où les pratiques, les comportements et les valeurs sont partagés, les gens se comprennent à demi-mot et leurs tâches sont d'autant facilitées. Les recherches sur les innovateurs montrent que leurs compétences résideraient dans leur capacité à faire un certain usage de l'intuition plus que d'une logique programmatique (Alter, 2000, p. 205).

Cela ne signifie pas que tout le monde apprenne ainsi : on peut ne pas être ouvert au potentiel éducatif d'une situation. Selon P. Jarvis (1987), les situations sont dotées d'un potentiel d'apprentissage (*potential learning*), mais cela ne signifie pas que tous les individus en profitent de la même façon. Il construit ainsi une échelle dont le premier niveau est négatif, par absence de prise en considération voire rejet de tout apprentissage, le deuxième renvoyant à l'amélioration des habiletés (*skills*) et le dernier débouchant sur une véritable réflexivité.

Ces conceptions permettent de distinguer deux pôles de l'apprentissage informel : d'une part l'apprentissage fortuit (*incidental*), largement non-conscient, tacite ou implicite et donc non-intentionnel, d'autre part l'apprentissage informel explicite qui renvoie à une diversité de situations non formalisées, caractérisées par une relative maîtrise de la part de l'apprenant, comme les échanges au sein de réseaux, ou les différentes formes de *coaching*, tutorat, *mentoring*.

L'apprentissage informel sur le lieu de travail peut donc être identifié indépendamment de la valeur qu'on lui donne, de l'usage que l'on en fait. On peut ici employer aussi bien la notion d'éducation informelle, au sens de *curriculum* caché, intégré totalement à l'activité que l'on en ait ou non conscience. Mais comprendre cette modalité dite « informelle » d'éducation c'est nécessairement la référer à des apprentissages. Le paradoxe est là, l'éducation formelle peut continuer à exister même si on ne peut repérer aucun apprentissage. Une école où l'on n'apprend pas reste un lieu institutionnel d'éducation. En revanche parler

d'éducation informelle suppose qu'il y ait apprentissage. Ce n'est pas la structure institutionnelle qui justifie le terme mais le repérage d'apprentissages hors de toute institutionnalisation, voire de toute intention. D'où la tendance de la littérature à réserver éducation à ce qui est formalisé et à employer de façon exclusive la notion d'apprentissage dès qu'il s'agit d'informel. Mais l'existence de dispositifs de soutien à ce type d'apprentissage ne contredit-elle pas la logique apparente de cette distinction. À nouveau la distinction entre éducation et apprentissage quand on y applique le qualificatif d'informel est confuse.

En effet, la notion d'apprentissage informel ne se limite pas à un usage descriptif, et c'est la deuxième dimension que nous évoquions au début de cette section, elle renvoie également à une stratégie de gestion des ressources humaines et de formation dans un contexte de concurrence internationale exacerbée, de besoin d'une main d'œuvre plus formée mais avec un contrôle de son coût, de souplesse, de flexibilité, d'adaptabilité tant de l'entreprise que de ses salariés. À cela s'ajoute la nécessité pour chacun de changer d'emploi et de gérer son « employabilité ». On peut y voir de nouvelles formes d'exploitation qui rendent chacun responsable de son avenir professionnel, déléguant à l'individu le fait d'exercer pouvoir et coercition sur lui-même (Garrick, 1998). Dans ce cadre les apprentissages informels sont repérés et des stratégies mises en place pour leur développement, qu'il s'agisse d'apprentissage fortuit ou intentionnel. « Il s'agit alors d'aider les gens à rendre l'apprentissage tacite plus explicite » (Marsik & Watkins, 1990, p. 69).

Remarquons pour conclure que deux visions différentes organisent l'intérêt porté aux apprentissages informels, notamment dans l'entreprise. D'un côté une vision « désenchantée » voit dans la valorisation des apprentissages informels un indicateur de l'injonction faite à la personne de prendre en charge sa formation et sa transformation au service d'une meilleure adaptation à un moindre coût. De l'autre, une vision plus optimiste voit dans cette prise en charge de sa formation par l'apprenant une forme de déscolarisation du rapport à la formation potentiellement prometteuse. Il est ainsi possible d'argumenter le fait que ces savoirs produits de façon informelle sur le lieu de travail sont loin de se limiter à ce qui profite à l'entreprise. On y apprend les mille ruses pour économiser son temps, mais aussi les détournements dont la perruque (10) est un exemple déjà ancien (Certeau, 1980) qui, avec l'informatique, a pris des proportions encore plus importantes. On apprend donc non seulement à survivre selon une logique qui échappe à l'encadrement, mais aussi à utiliser les moyens techniques pour son propre usage.

Au-delà du travail : apprentissages informels, dans les activités de loisirs et dans les engagements associatifs

L'apprentissage informel des adultes doit donc être appréhendé de façon plus globale. Non seulement il échappe en partie aux stratégies des entreprises, mais il ne se limite pas au travail. Ainsi D. W. Livingston (2000 & 2005) présente pour le Canada un portrait plus général de l'apprentissage informel. 95 % des adultes canadiens ont une activité d'apprentissage informel, pour une moyenne de 750 heures par an. On peut, bien entendu, émettre des réserves sur une telle comptabilité qui semble centrée sur l'auto-formation et ne tient pas assez compte du fait que l'apprentissage se déroule souvent au sein d'autres activités et ne permet pas vraiment d'accéder à ce qui est fortuit, non intentionnel ou, plus encore, non conscient. Reste que cette étude et d'autres sur le même principe mettent en évidence la variété des situations d'apprentissage dont l'activité professionnelle ne constitue qu'une faible part. Il faut en effet tenir compte du travail communautaire (de la vie associative dirions-nous), de tout ce qui concerne la maison

(entretien et bricolage, jardinage, cuisine, éducation des enfants, etc.), des sports et activités de loisir, des relations interpersonnelles, de la vie politique.

Des auteurs ont exploré d'autres lieux d'apprentissage informel, comme les luttes sociales (Foley, 1999), les pratiques démocratiques, tels les budgets participatifs (Schugurensky, 2006). Ainsi, dans ce dernier cas, il est mis en évidence que le but de la participation n'est pas d'apprendre. Des interviews réalisées montrent d'une part qu'un très faible nombre de personnes s'engagent dans le processus avec une intention d'apprendre, d'autre part que des apprentissages peuvent être mesurés sur les plans des connaissances, habiletés et attitudes civiques et politiques (*Ibid.* p. 174).

Les loisirs constituent un autre domaine d'apprentissage clairement identifié et construit en France dans le cadre de la sociologie des loisirs (Dumazedier, 1962 ; Sue, 1993). Le loisir relève de la sphère du « temps à soi », du temps « non contraint » (Dumazedier, 1988) et concerne tous les âges. Plus récemment, P Yonnet reprend ces caractéristiques pour souligner qu'il s'agit de « la possibilité ou de la permission de faire ce que l'on veut, une fois achevé ou suspendu le faire-obligé ou le faire-contraint » (Yonnet, 1999, p. 77)

La spécificité de ce champ d'activité est sa diversité, sa fluidité, le fait qu'il puisse être investi avec des visées d'apprentissage ou non : « Le loisir est un ensemble d'occupations auxquelles l'individu peut s'adonner de son plein gré, soit pour se reposer, soit pour se divertir, soit pour développer son information ou sa formation désintéressée, sa participation sociale volontaire ou sa libre capacité créatrice après s'être dégagé de ses obligations professionnelles, familiales et sociales » (Dumazedier, 1988, p. 28).

Ces travaux posent en particulier la question des conditions requises pour qu'une expérience de la vie quotidienne soit porteuse d'apprentissage, et interrogent indirectement la notion d'apprentissage informel. Cette question renvoie à deux conceptions du statut de l'expérience dans la formation du sujet : une première conception veut que l'expérience de la vie soit formatrice en elle-même. Cette valeur formative est opposée aux effets « déformatifs » des apprentissages produits dans des institutions ayant vocation à faire apprendre. Cette conception a connu ses moments de visibilité forte (Illich, 1971 ; Laing, 1967 ; Rogers, 1976). Une seconde conception postule que, pour être formatrice, l'expérience de la vie soit considérée comme une ressource pour le pédagogue. Ce point de vue s'inscrit dans l'héritage de J. Dewey, en mettant en garde contre la sacralisation de la valeur de l'expérience. Pour être formative, l'expérience doit être construite d'une certaine manière : « Proclamer que toute éducation authentique provient de l'expérience ne signifie pas que toutes les expériences sont immédiatement ou également éducatives. Expérience et Éducation ne sont pas une seule et même chose. Il est des expériences qui fourvoient. Toute expérience fourvoie qui arrête ou fausse le développement de l'expérience ultérieure » (Dewey, 1968 p. 68). Ce point de vue, qui désigne les enjeux d'un *continuum* ou d'une séparation entre « informel » et « non formel » mérite ici toute notre attention.

Le rôle du monde associatif est bien identifié comme lieu de reprise, de formalisation, d'explicitation, notamment parce qu'il est investi par les mouvements d'éducation populaire. Les stages « d'entraînement mental », conçus par Joffre Dumazedier et l'association *Peuple et culture* sont emblématiques d'une approche qui fait de l'apprentissage le moment du développement d'une posture critique vis-à-vis des « conformismes sociaux ». Elle invite explicitement à une forme de « déviance » par rapport à ces conformismes, qui s'appuie sur l'interrogation réci-

proque de la pratique liée à l'expérience de la vie et de la théorie (Chosson, 1991 & 2002). On se trouve dans un modèle où l'informel est conçu comme un espace à formaliser. Ceci est encore plus vrai des enfants dont on peut se demander si le loisir n'est pas investi de façon privilégiée par des intentions éducatives, lui conférant une dimension de forme éducative non-scolaire, complémentaire à l'école (Roucoux & Brougère, 1998 ; Zaffran, 2000 ; Octobre, 2004 ; Brougère, 2005).

Le jeu est l'exemple archétypal de cet entre deux. D'une part, il représente l'espace de liberté par excellence de l'enfant, lieu d'un apprentissage non intentionnel et alors totalement informel, d'autre part il est investi de projets éducatifs des fabricants, des parents, des enseignants et devient une nouvelle forme éducative, un hybride entre jeu et éducation (Brougère, 2005). Il est cependant étonnant que le discours dominant en la matière soutient la valeur éducative du jeu sans souligner sa dimension informelle. Or nous y trouvons tous les ingrédients d'un apprentissage fortuit et non conscient si l'on se limite au jeu où l'enfant garde l'initiative et se livre à cette activité pour le plaisir qu'il en retire. Si peu d'études s'intéressent au jeu de ce point de vue, c'est du côté du numérique sous diverses formes que l'on trouvera des recherches qui peuvent nous permettre de repenser la question du jeu et du loisir de l'enfant en relation avec l'éducation informelle (Tobin, 2003 ; Willett & Sefton-Green, 2002 ; Brougère, 2002a & 2005). Ainsi l'usage des outils informatiques, ne serait-ce que du fait de la rapidité de leur transformation, conduit à des apprentissages informels qui s'appuient sur le tâtonnement expérimental, les discussions et aides entre pairs, et ceci semble être vrai des adultes comme des enfants. J. Tobin (2003) montre comment un adolescent mu par la passion d'un type de jeu devient un expert en matière d'informatique, et d'Internet, organisant le développement de ses compétences dans la construction de sites en faisant largement feu de tout bois, utilisant toutes les ressources disponibles, aussi bien dans son environnement proche que sur le réseau. Ce que le lycée lui fournit paraît bien en deçà de son niveau de développement en la matière. Se limitant à un seul type d'activité informatique, J. Gee (2003) montre les modalités d'apprentissage propres à l'usage du jeu vidéo, apprentissage largement informel, incorporé dans l'activité elle-même et y voit le modèle d'une conception éducative qui peut être généralisée.

On pourrait s'intéresser également au tourisme et aux voyages d'agrément (Mouton, 2002) mais c'est un domaine encore en friche. Son intérêt est qu'il peut conduire à des analyses qui concernent autant les enfants que les adultes alors qu'une partie de la tradition concernant l'éducation des adultes tend à s'appuyer sur une supposée spécificité de ceux-ci, résultat d'une vision de l'enfant différant par nature de l'adulte, pensée aujourd'hui contestée par le courant de la sociologie de l'enfance (James & Prout, 1990).

Autodidaxie et apprentissages informels

Les travaux de recherche sur l'autodidaxie permettent d'identifier deux thématiques organisatrices à propos des apprentissages informels : le rôle relatif des institutions dans les processus d'apprentissage, et celui de l'intentionnalité de l'apprentissage.

Le domaine de l'autodidaxie recouvre en partie celui des apprentissages informels, dans la mesure où cette présence de l'« auto », sous des désignations variées (auto-formation ou auto-apprentissage) semble désigner une alternative aux formes institutionnalisées d'apprentissage. Aujourd'hui, l'approche qui consiste à situer les pratiques autodidactiques en référence au modèle scolaire soit comme

contre-modèle, soit à l'inverse comme une forme d'apprentissage qui imprègne les systèmes institués d'apprentissage, voisine avec une autre approche qui consiste à envisager l'autodidaxie comme une forme sociale d'apprentissage indépendante.

Certes, la référence à l'institution scolaire ou aux institutions de formation n'est jamais loin à propos de l'autodidaxie. Les représentations de l'autodidaxie véhiculées dans la figure de l'autodidacte (Bézille, 2003), qui font de l'autodidacte une figure dissidente par rapport à l'institution scolaire (Fossé-Poliack, 1992), aussi bien que la définition usuelle de l'autodidaxie comme modalité d'apprentissage consistant à se former « sans maître », font que l'autodidaxie se voit aujourd'hui associée à une forme dissidente d'apprentissage. À l'inverse d'autres auteurs identifient dans l'usage du terme lui-même la trace d'une soumission à la référence scolaire, l'autodidacte étant en premier lieu un auto-enseigné : « En empruntant et s'appropriant en le retournant le mot qui exprime l'activité du maître, il en demeure encore dépendant au moins conceptuellement [...] Dire qu'on s'auto-enseigne véhicule un relent de dépendance scolaire par introjection de l'activité du maître et identification à celui-ci » (Pineau & Marie-Michèle, 1983).

Cette vision de l'autodidaxie comme pratique d'apprentissage « réactionnelle » construite en référence au modèle scolaire, s'appuie largement sur certaines facettes de la représentation de l'autodidacte, représentation de l'apprenant dont l'accès à la culture serait identifié par l'institution scolaire comme illégitime la culture légitime « n'est pas faite pour lui », et d'ailleurs « elle cesse d'être ce qu'elle est dès qu'il se l'approprie. » (Bourdieu, 1979). La disqualification par l'institution porte également sur le rapport de l'autodidacte à l'apprentissage, qui ne s'inscrit pas dans les normes de la forme scolaire : il ignorerait les contraintes de l'ordre scolaire (programme, examens, hiérarchie des savoirs) ; ses savoirs seraient disparates, « des sortes de perles sans fils », sa culture « éclectique », sans valeur, ses savoirs « déclassés ».

Cette interdépendance apparaît dans certains travaux plus récents qui proposent une vision plus positive de cette complémentarité entre apprentissages informels et formels dans l'autodidaxie. Des chercheurs québécois ont ainsi comparé l'expertise en matière de stratégie d'apprentissage d'un échantillon de personnes identifiées comme autodidactes à un échantillon de pédagogues (Danis & Tremblay, 1985). D'autres travaux mentionnent le rôle moteur de l'autodidaxie dans le développement des innovations, la formalisation des apprentissages dans les secteurs considérés s'effectuant dans un temps second d'institutionnalisation (Frijhoff, 1996). À l'inverse les dispositions à l'apprentissage hors des formes scolaires peuvent être développées à l'intérieur de celles-ci (Dumazedier & Leselbaum, 1992), comme le préconisait déjà Condorcet dans ses *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (1994).

L'usage de l'approche biographique dans l'exploration des différentes formes d'apprentissage organisant au cours de sa vie la formation du sujet contribue aussi à identifier des formes de complémentarité ayant une certaine consistance sociale. Claude Fossé-Poliak a exploré le cheminement d'adultes s'inscrivant tardivement à l'Université. Elle décrit un itinéraire type qui va de l'exclusion scolaire, passe par l'engagement dans une activité professionnelle et associative, et aboutit ultérieurement une inscription universitaire, nouvelle étape visant la « révision du verdict scolaire », qui fait de la valorisation des apprentissages informels un des supports de cette « réhabilitation » (Fossé-Poliak, 1992). Les développements de la possibilité de valider les acquis de l'expérience (VAE) encouragent aujourd'hui ces explorations des formes de complémentarité entre différentes formes d'apprentissage (Debon, 2006).

Un autre ensemble de travaux envisage l'autodidaxie comme une pratique sociale d'apprentissage efficace se développant à côté des institutions ayant vocation à former, et cultivant sa logique de développement propre indépendamment de ces institutions.

Parmi ces travaux, certains invitent à concevoir l'autodidaxie comme une activité mobilisant une certaine déviance dans le rapport à l'apprentissage, déviance présente dans toute activité créatrice : « l'autodidacte possède aussi une candeur par rapport au savoir qui lui permet de sortir des sentiers battus, soit en prenant des initiatives impromptues, soit en osant des sauts logiques devant lesquels un savant chevronné hésiterait parce qu'il se sent gêné par les implications qu'il est capable de prévoir » (Frijhoff, 1996, p. 22). Créateurs et autodidactes auraient cette dispositions particulière, spécifique aux apprentissages informels, disposition à « bricoler » avec des formes de savoirs différents, à faire des liens inédits, à mettre en relation des savoirs dispersés.

« La pratique du bricolage », « la science du concret » selon la formule de Claude Levi-Strauss, métaphorise particulièrement bien les arts de faire autodidactes, arts de la pensée « divergente », à la recherche de mises en relations inédites. Le trésor du bricoleur est constitué d'objets « qui pourront toujours servir » remarque Lévi-Strauss (1962, p. 26). Le bricolage sert aussi à s'appropriier l'environnement, à s'y mesurer, à en jouer. Il relève également d'un art de vivre partagé avec d'autres, dans un petit monde où l'échange et la solidarité sont des valeurs fortes (Bromberger, 1998).

Cette caractéristique de l'autodidaxie en ferait une modalité légitime d'auto-production de compétences chaque fois qu'apparaissent de nouveaux secteurs d'activités qui ne sont pas encore structurés par des logiques de formations académiques (Frijhoff, 1996). D'autres travaux identifient dans l'autodidaxie un modèle culturel d'apprentissage qui fait que l'on apprend sans s'en rendre compte (Caspar, 1996).

Dans le même sens, les enquêtes menées au Québec à la suite des travaux initiaux de A. Tough sur les pratiques d'apprentissage autodidacte renforcent cette idée que l'autodidaxie est une pratique sociale d'apprentissage informel ordinaire, banale, partagée par le plus grand nombre dans la vie quotidienne, dans tous les milieux sociaux, à côté et indépendamment des pratiques instituées d'apprentissage. Chacun vivrait à un moment ou l'autre des « épisodes autodidactiques ». Sont mises en évidence de véritables compétences à l'apprentissage autodidacte orienté vers un projet, par exemple des dispositions à s'accommoder de l'incertain, du mouvant, du hasard, de l'aléa, ou la capacité à se créer un réseau de ressources humaines et matérielles (Tremblay, 1996 & 2003). Ces caractéristiques contribuent à conférer de la visibilité et de la légitimité à cette forme sociale d'apprentissage. Ces travaux interrogent également les théories de l'apprentissage en déplaçant les axes de recherche du côté de la relation de l'apprenant à son environnement (Hrimech 1996).

Dans le même sens toujours, la recherche empirique de Georges Le Meur auprès des responsables de PME ayant construit leurs savoirs en dehors des organismes de formation et des établissements académiques porte sur une situation où l'autodidaxie est identifiée comme opératoire à côté de l'institution scolaire, indépendamment de celle-ci (Le Meur 1998). L'auteur s'intéresse à la capacité particulière de ces « autodidactes » à apprendre de l'action et dans l'action. La figure du *self-made-man* venue du modèle anglo-saxon se superpose dans cette recherche à celle de l'autodidacte.

La deuxième thématique susceptible d'éclairer la réflexion sur les apprentissages informels a trait à la question de l'intentionnalité. L'assimilation de l'auto-didaxie à une démarche intentionnelle est dominante dans les travaux existants. L'influence des travaux initiaux de A. Tough sur les projets d'apprentissage adulte reste forte et continue à marquer les orientations de recherche actuelles. Les travaux de P. Carré sur les apprentissages auto-dirigés sont significatifs de cette approche articulée à la notion d'auto-direction des apprentissages issue des courants anglo-saxons du *self-directed-learning* (Carré, 1993).

La question de l'auto-direction et de l'intentionnalité est très présente également dans le travail de G. Le Meur, associée à une exploration des motivations des apprenants et de leurs stratégies d'apprentissage. L'efficacité de leur démarche d'apprentissage s'expliquerait par un ensemble de micro-facteurs : le désir d'apprendre, un certain volontarisme, le refus d'une posture de « dominé », « une volonté forte de s'autonomiser », le souci de développer des attitudes conformes aux attentes de la hiérarchie, la place prépondérante du travail sur les autres dimensions de la vie, une forte aspiration à la promotion sociale et professionnelle, une « boulimie de savoir-faire », une disposition entretenue à réfléchir sur ses pratiques.

Cette question de l'intentionnalité est également clairement identifiée par Christian Verrier dans son enquête auprès de personnes ayant réalisé un projet d'apprentissage autodidacte dans des domaines divers de la littérature, des arts ou des sciences humaines (Verrier, 1999). Mais l'enquête montre que même dans le cas d'un apprentissage intentionnel, un apprentissage « doublement informel », c'est-à-dire non scolaire et non intentionnel se produit. C'est un apprentissage par imprégnation, plus ou moins conscient ou lié à l'expérience, qui participe à la périphérie à la réussite du projet en fournissant « une base de connaissances hétéroclites plus ou moins structurées » qui peut contribuer à la réalisation de « l'acte autodidactique » intentionnel (*Ibid.*, p. 8). La forme de cette complémentarité dans laquelle prédomine l'intentionnalité est pourtant nuancée et l'auteur note « une intensité variable » entre les deux termes de la programmation et de l'aléa (*Ibid.*, p. 98).

Cette orientation est également affirmée dans les travaux d'Hélène Bézille (2003) qui explorent l'écart entre la construction sociale de la réalité de l'auto-didaxie dans la figure de l'autodidacte et le caractère ordinaire et commun des pratiques autodidactiques. Une attention particulière est portée aux apprentissages non intentionnels, liés à la vie quotidienne, et à leur fonction à la fois adaptative (résolution de problèmes, gestion de la survie, etc.) et créative : le processus créateur appellerait une disposition à l'exploration vagabonde qui est de l'ordre de la *métis*, peu soucieuse des cloisonnements entre types et hiérarchies de savoirs. C'est pourquoi l'apprentissage informel fait partie intégrante de l'exploration de champs nouveaux d'activités et de savoirs.

La visibilité particulière de la conception « intentionnelle » de l'auto-apprentissage articulée à l'idée d'un projet programmé et maîtrisé de bout en bout par l'apprenant est même dans certains travaux jugée explicitement restrictive, notamment à propos de l'approche qui est faite de la notion de projet. Cette notion mériterait une perspective plus phénoménologique qui permet de saisir la cohérence d'ensemble de l'orientation d'une personne : « au-dessous et à côté de ces projets éducatifs rationnels et rationalisés, les portant et les supportant, nous faisons l'hypothèse qu'existe un iceberg traçant au gré des courants multiples un trajet. Un trajet qui entre des pulsions internes et des impulsions externes, cherche à s'autoformer et à s'autonomiser » (Pineau & Marie-Michèle, 1983 p. 73).

Les enquêtes de C. Danis et M. Tremblay, en soulignant la diversité des cheminements de l'apprentissage, conduisent aussi à remettre en question le postulat de l'intentionnalité qui était au cœur des travaux du *self-directed-learning* initiés par A. Tough : ceux-ci ne sauraient se réduire à un modèle intentionnel linéaire ; tandis que les pédagogues conçoivent le processus d'apprentissage comme un processus géré et planifié, les autodidactes inscrivent leur logique d'apprentissage « dans une dynamique d'action et de créativité qui s'accommode mal de la linéarité et de la planification à long terme » (Danis & Tremblay, 1985, p. 436).

L'idée d'éducation permanente souligne la continuité des formes d'apprentissage qui traversent les différents domaines explorés par lesquels la formation des adultes est concernée. La notion porte en effet l'idée d'un processus de formation global depuis l'enfance jusqu'à la fin de la vie, dans lequel, si on se place du point de vue du sujet, les approches par champ (travail, loisirs, vie quotidienne) s'inscrivent dans un *continuum* dans lequel les apprentissages informels ont un statut aussi légitime que d'autres formes d'apprentissages.

La notion d'éducation permanente première traduction de *Lifelong Education* est conçue comme un projet de globalisation de l'approche de l'éducation. Cette globalisation résout les tensions mentionnées entre apprentissages informels et formels et entre apprentissages intentionnels et non intentionnels notamment. L'éducation permanente constitue en quelque sorte « le principe organisateur » d'une éducation tout au long de la vie (Forquin, 2002, p. 21). Cette idée bouleverse les conceptions traditionnelles de l'éducation en substituant à la vision d'un système hiérarchisé organisé autour de la suprématie de l'instance scolaire une vision décentrée dans laquelle « toutes les activités sociales comportent potentiellement une dimension éducative, peuvent être occasion ou objet d'éducation » (*Ibid.*, p. 21), et dans laquelle la formation scolaire apparaît comme une « propédeutique » à la formation tout au long de la vie. Cette vision d'une éducation qui ne se réduit pas au temps de l'école conduit à mettre en évidence une variété de modalités éducatives et donc à utiliser des termes à même de désigner cette variété (Forquin, 2004).

RENDRE RAISON : QUELQUES PISTES THÉORIQUES

Repérer le champ de l'éducation informelle comme nous l'avons fait ne nous semble pas suffisant. Il importe de s'interroger sur les théories qui permettraient d'en rendre compte. La notion d'éducation ou d'apprentissage informel est tout au plus une notion descriptive qui met l'accent sur le fait qu'une partie de ce que l'on a appris ne résulte pas de stratégies éducatives formelles. Cette notion permet de tourner le regard du chercheur vers des formes d'apprentissage non scolaires, tout particulièrement dans des sociétés considérées comme traditionnelles, mais pas seulement. Elle permet également de percevoir la présence d'apprentissages incorporés dans la vie quotidienne, qu'il s'agisse du travail ou d'autres moments. Elle ouvre une fenêtre sur des situations éducatives où l'on ne trouve ni *curriculum*, ni enseignant spécialisé, ni didactique.

Formes éducatives et processus de formalisation

On peut d'ores et déjà noter à partir de notre exploration comment la mise en évidence d'apprentissages informels conduit à des stratégies de formalisation. Ce qui dans un premier temps échappe à une forme éducative tend à être récupéré et intégré. C'est donc un domaine mouvant du fait de la production de nouvelles

formes. Plus que jamais la notion d'apprentissage informel doit être saisie à travers la dynamique de formalisation, l'idée que les formes éducatives ne sont pas fixes mais en évolution constante.

La première dimension théorique consiste à prendre au sérieux la notion de forme, à considérer qu'il y a là une possibilité de conceptualisation. On peut noter comment la littérature prend souvent à la légère cette notion, la problématisant rarement, pouvant évoquer les formes de l'informel (Schugurensky, 2006 ; Livingston, 2005) ou la formation informelle (Carré, 2005), privant ainsi la notion de tout contenu conceptuel.

Pour sortir de cette faiblesse théorique on peut se référer à la notion de forme scolaire développée par Guy Vincent (1980 & 1994). Il nous décrit une forme éducative particulière, peut-être la plus formelle. Il a mis en évidence comment le processus éducatif et l'apprentissage sous-jacent sont socialement construits et structurés dans une forme historique, évolutive certes, mais possédant des caractéristiques comme un lieu et un temps séparés, la répartition des élèves en fonction de leur âge et de leur niveau, la présence d'adultes spécialisés et formés pour cette tâche. Il s'agit ainsi de « désigner précisément cette nouvelle forme de l'« apprendre » qui caractérise l'école, et qui se substitue peu à peu à l'apprendre par voir-faire ou ouï-dire des sociétés traditionnelles. » (Vincent, 2004, p. 124).

Cette mise en forme scolaire peut être analysée dans son lien avec le développement du rôle social de l'écriture : « L'école et l'écriture sont inextricablement liées depuis les origines (d'où la difficulté de les séparer à des fins d'analyse) » (Lahire, 1993, p. 9). Bernard Lahire oppose ainsi à l'école les situations où « les enfants sont placés dans le flux du faire et du dire et "apprennent" dans ce flux même » (*ibid.*, p. 18). À l'opposé « les formes scolaires (ou pédagogiques) de relations sociales sont indissociables du travail scriptural qui convertit des schèmes pratiques, des compétences culturelles diffuses en un ensemble de savoirs objectivés, cohérents, systématisés » (*ibid.*, p. 35). La forme scolaire est à la fois une forme sociale spécifique et l'émanation d'une forme sociale liée à l'écriture et aux pratiques et savoirs qui en découlent : « La forme scolaire d'apprentissage s'oppose donc tout à la fois à l'apprentissage au sein des formes sociales orales, par et dans la pratique, sans aucun recours à l'écriture (il s'agit davantage alors d'une « transmission de travail » ou d'« expérience » puisqu'aucun savoir n'apparaît vraiment comme tel) et à l'apprentissage du lire et de l'écrire non systématisé, non formalisé » (*ibid.*, p. 37).

Cependant il faut se garder d'une dualité trop simple : à la forme scolaire occidentale, on peut confronter d'autres formes d'école produites par d'autres sociétés avec d'autres logiques comme l'école coranique que nous avons évoquée. B. Blandin (2002) utilise la notion plus large de forme éducative : il existe ainsi des « systèmes formels d'apprentissage » qui désignent « les formes données à une relation sociale qui se veut explicitement une relation éducative » (Blandin, 2002, p. 201). « La forme scolaire est d'abord une forme sociale, autrement dit un modèle d'action collective » (Maulini & Perrenoud, 2005, p. 149). Les formes de coopération propres à l'activité sociale éducative produisent des mondes sociaux spécifiques, tels que les théories interactionnistes de H. Becker (1988) ont pu les mettre en évidence. On peut considérer, selon l'acception de G. Simmel (1991), qu'il s'agit d'une forme de socialisation (au sens de relation sociale) par opposition au contenu matériel. La relation sociale éducative se traduit ainsi par la construction de formes ou de configurations si l'on préfère l'expression de N. Elias (1991). Cette notion de forme peut être également rapprochée de la notion de cadre de l'expérience de E. Goffman (1991) : il distingue les cadres primaires,

mise en forme sociale de la vie quotidienne avec ses routines, voire ses rites (le repas, la toilette, etc.), des cadres secondaires qui modalisent les premiers pour leur donner un autre sens comme le jeu, le loisir, le sport, mais également, pour une part, l'éducation. Ces activités sont des mises en formes secondes qui *transforment* ce qui a déjà été mis en forme dans le cadre de l'activité sociale ordinaire. La forme scolaire apparaît alors comme un cadre spécifique de l'expérience qui confère à des activités un sens différent de celui qu'elles auraient hors du cadre scolaire. Ainsi la conversation, le questionnement prennent une dimension nouvelle comme support de l'apprentissage.

Mais la forme scolaire n'est pas la seule forme éducative ; il y a d'autres formes éducatives non-scolaires que l'on trouve dans ce qui est abusivement appelé « non-formel ». Ce terme apparaît comme fortement ethnocentrique, puisqu'il consiste à considérer que l'absence de forme scolaire est l'absence de forme (éducative). Ainsi on peut évoquer des formes traditionnelles comme l'apprentissage (*apprenticeship*) ou l'initiation, mais également les différentes formes d'éducation utilisées dans le loisir (école de sport, de football) ou en formation des adultes. Apparaît une prolifération de formes qui peuvent être analysées en fonction de différentes dimensions plus ou moins formalisées. On pourrait distinguer par exemple des formes qui impliquent la séparation ou celles qui intègrent l'apprentissage à la vie quotidienne, celles qui supposent un enseignant et celles où l'apprenant est seul responsable de ses apprentissages. On trouve ainsi dans ces différentes formes des activités qui ont été considérées par certains comme relevant de l'éducation informelle à partir d'une définition autre (ou plutôt d'une absence de définition) de la notion de forme.

Formalisation et déformalisation

On doit alors s'intéresser à la production sociale de formes éducatives. Divers domaines peuvent connaître un processus de formalisation c'est-à-dire de mise en forme éducative. L'adjectif « informel » est appliqué ici uniquement à « éducation » ou « apprentissage ». L'absence de forme éducative n'est pas pour autant absence de forme sociale. C'est cette confusion qui conduit certains (Billett, 2001 ; Montandon, 2005) à rejeter trop vite la notion d'éducation informelle. Une situation éducative peut être plus ou moins formelle du point de vue relationnel, économique, institutionnel. Ce que révèle la notion de forme appliquée à apprentissage ou éducation, c'est l'idée d'une mise en forme qui concerne spécifiquement la dimension éducative. L'apprentissage informel renverrait alors à l'idée que des activités qui peuvent avoir des formes sociales ou économiques diverses n'ont pas été l'objet d'une construction quant à leur dimension éducative. On y apprend de façon consciente ou non, mais ce n'est pas l'objectif de cette activité où rien dans sa construction ne renvoie à l'apprentissage. Dans ces conditions un musée apparaît moins comme un lieu d'éducation informelle que comme une forme éducative spécifique et d'une certaine façon alternative à l'école, car moins formelle. Paradoxalement, quand on perçoit le potentiel éducatif d'une situation, il en résulte souvent une formalisation. On peut se demander même si le premier temps de la formalisation n'est pas la mise en évidence du potentiel éducatif. Parler d'éducation ou d'apprentissage informel serait le premier moment de la mise en forme éducative, avec une valorisation de la situation mise en évidence.

Tel est le cas du jeu ou des apprentissages informels en entreprise. Dès que les premiers théoriciens tel Fröbel ont évoqué la dimension éducative du jeu, la conséquence paradoxale en a été le développement de *curricula* relativement formalisés intégrant des jeux spécifiques et conçus en fonction de leur valeur

éducative. Ainsi apparaissent de nouvelles ressources éducatives, et une nouvelle forme scolaire ou préscolaire (Brougère 2002b & 2005). De la même façon le discours contemporain sur l'apprentissage informel en entreprise est associé à la transformation de celle-ci en organisation apprenante (Coffield, 2000). Il s'agit de s'appuyer sur cette dynamique pour optimiser les apprentissages des salariés. On peut alors distinguer une « organisation apprenante explicite, c'est-à-dire décidée par les acteurs de l'entreprise » et qui donc implique un début au moins de formalisation, d'une « organisation apprenante implicite » (Bollon & Dubois, 1998, p. 52) du côté de l'informel. Une telle organisation « échappe en partie au projet rationalisant de l'entreprise. [Elle] implique la construction et la mise en œuvre de connaissances et de compétences indépendantes du système explicite. » (*Ibid.*, p. 54)

Pour sortir des difficultés liées à l'usage toujours contestable de la notion d'éducation informelle, nous proposons de porter le regard sur les processus de formalisation que l'on peut voir à l'œuvre dans certaines situations que nous avons considérées comme informelles, faute de mise en forme sociale de l'éducation. Là encore il faut noter l'absence de recherches directement orientées sur ce thème. La notion de « participation guidée » développée par B. Rogoff (1995) peut être considérée, soit comme la première forme éducative, un premier travail de mise en forme, soit comme une insertion d'objectifs éducatifs dans ce qui demeure informel. Peu importe. Nous ne cherchons pas à définir apprentissage informel, notion qui ne servirait alors qu'à pointer l'idée de premières mises en forme éducatives ou formalisations. L'autodidaxie relève-t-elle de l'informel ou du formel ? L'important est de voir l'émergence de formes éducatives originales ou de stratégies selon que l'on accepte ou refuse ici la notion de forme. Et c'est encore plus vrai si l'on prend le point de vue du sujet qui traverse diverses situations : « Il est certainement possible de dire que si l'autodidacte « total » est difficile à trouver, l'apprenant purement « scolaire », qui ne recevrait jamais d'autres informations que celles venant de l'école et du maître, l'est tout autant. Il y a véritablement, et plus encore que jadis, « métissage » de l'éducation qui tantôt se formalise et se scolarise ou s'« informalise » et s'« autodidactise » au gré du vécu de chacun. » (Verrier, 1999, p. 115-116).

Il y a donc une continuité des apprentissages à travers une pluralité de situations dont certaines sont dotées de formes éducatives et d'autres non. Parler d'apprentissage informel est tout au plus une facilité de langage pour évoquer des apprentissages dans des situations qui n'ont pas été mises en forme du point de vue éducatif ou qui le sont de façon faible, peu ou non institutionnalisée selon la place où l'on met notre curseur. Il s'agit de séparer l'éducation de sa mise en forme, celle-ci pouvant impliquer des formes sociales spécifiques ou advenir en l'absence de toute forme éducative. L'éducation précéderait la mise en forme et d'une certaine façon la rendrait possible. *A contrario* privilégier la notion d'apprentissage informel conduit à considérer qu'il n'y a éducation qu'à travers sa mise en forme sociale. À chacun de choisir, mais cela peut expliquer les variations de vocabulaire que nous avons trouvées dans la littérature étudiée.

Il en résulte qu'un apprentissage informel peut être lié à une mise en forme autre qu'éducative. Ainsi R. C. Henze (1992) dans son étude sur l'apprentissage dans la vie quotidienne d'une communauté contemporaine grecque distingue, en utilisant les analyses des cadres de l'expérience de E. Goffman (1991), les activités non modalisées, prises au premier degré et celles qui à travers le jeu, la moquerie ou d'autres formes de faire semblant sont modalisées, ce que l'on peut considérer comme des activités de second degré. Un jeu, une moquerie ne relèvent pas d'une mise en forme éducative, mais d'une autre mise en forme qui

valorise le faire semblant. On peut noter que la forme éducative valorise, à travers la figure de l'exercice ou de la simulation (Pastré, 2005), le second degré. On peut ainsi découvrir une mise en forme autre qu'éducative, le second degré possédant peut-être un potentiel éducatif spécifique (Brougère, 2005).

La notion de forme paraît donc porteuse d'une dynamique théorique qui est loin d'avoir été suffisamment prise en compte. À défaut de justifier l'idée d'informel, cela permet de comprendre non seulement l'existence de formes éducatives variées, mais la présence de degrés de formalisation et l'idée d'une absence de forme éducative dans des activités dont il restera à interroger la dimension éducative souterraine, implicite ou tacite. Est-ce que comprendre la question de la forme scolaire ou plus largement éducative ne suppose pas de s'interroger sur ce que signifie l'absence de forme en ce domaine ? On peut se demander si l'histoire récente (celle du xx^e siècle) de la forme scolaire n'est pas tout autant l'attraction de l'informalité. Bien des réformateurs de ce qui sera appelé l'éducation nouvelle, de F. Fröbel à J. Dewey, de M. Montessori à C. Freinet ont tenté de déformaliser l'école. Ce n'est pas un hasard si, en Angleterre, la pédagogie primaire, qui a, plus qu'ailleurs, intégré l'esprit de ces réformes, l'Angleterre, on a désigné cette nouvelle philosophie de l'éducation « *Informal primary Education* » (Blyth, 1988). Ce qui caractérise cette transformation de l'éducation primaire c'est une certaine informalité au niveau d'une pédagogie centrée sur le jeu, l'exploration, la découverte, d'un *curriculum* qui préfère la transversalité de projets basés sur l'intérêt des enfants à l'addition de matières, d'une organisation qui casse le groupe classe au profit d'associations ouvertes dans un espace de libre circulation, de l'évaluation qui récuse les tests individuels et du style des relations qui valorise la camaraderie et l'absence de liens hiérarchiques. De ce point de vue, les réformes britanniques récentes constituent un retour à la formalité, mais on peut se demander si l'objectif d'informalité n'est pas un désir impossible dans un cadre éducatif formel. Reste sans doute une caractéristique des systèmes formels, leur tendance paradoxale à chercher dans l'informel la possibilité d'un renouvellement. La notion de « communautés d'apprenants » développée aujourd'hui en particulier par B. Rogoff (2003) vont dans le même sens. L'informel apparaît bien comme ce réservoir que nous avons évoqué, un espace de ressourcement mais aussi la trace d'un mouvement d'extension de l'éducation par insertion de ce qui est lui est extérieur. Sur un modèle semblable à celui que propose Boris Groys (1995) pour l'art en montrant que son développement s'appuie sur l'insertion en son sein d'objets, d'espaces auparavant considérés comme extérieurs, l'archétype en étant le *ready-made* à la Marcel Duchamp, on peut se demander si l'éducation ne s'étend pas de la même façon en intégrant, donc en formalisant d'un point de vue éducatif, les vastes territoires de l'informel, la partie immergée de l'iceberg.

La notion de forme permet de comprendre la logique d'un *continuum* de l'informel (ou moins formel) au plus formel (ou scolaire), et plus largement d'un processus de formalisation, déformalisation qui passe par des continuités, discontinuités et reconfigurations. Elle permet également de justifier d'une certaine façon l'emploi de l'adjectif « informel » comme désignant l'absence de forme sociale éducative construite. Elle laisse cependant entière la question de l'apprentissage dans de telles situations.

Comment expliquer que l'on puisse apprendre en dehors des formes éducatives ? Qu'est-ce qui permet de rendre raison d'un apprentissage hors de toute didactique, de toute stratégie explicite ? Quelles théories de l'apprentissage peuvent nous permettre de donner du sens à l'absence de forme éducative ?

Auto-éco-hétéro formation

Les travaux se réclamant du champ de l'autoformation peuvent contribuer à cette théorisation. L'autoformation peut être envisagée, avec Gaston Pineau, comme « un processus vital et permanent de création d'une forme », qui s'organise dans la tension entre trois pôles de cette dynamique : « l'auto », « l'éco » et « l'hétéro » formation (Pineau & Marie-Michèle, 1983).

Le pôle de « l'auto » correspond à la formation que la personne se donne à elle-même, dans la reprise et la réflexion sur ses expériences de vie. L'exploration de ce pôle appelle des approches interdisciplinaires et inspire des pratiques d'aide à l'autoformation fondées en particulier sur l'usage du récit de vie.

Le pôle de « l'éco » désigne la formation « avec », « au contact de », dans la réciprocité et l'échange avec l'environnement physique (la nature, les objets) et humain. Ce pôle est peut-être le plus composite. Il englobe des pratiques, des champs de recherche et des univers conceptuels diversifiés. Font partie du champ de « l'éco-formation » des expériences de formation diverses, liées aux activités ordinaires, aussi bien professionnelles, familiales, qu'associatives, associant des formes d'apprentissage volontaire ou diffus et informel. Du côté conceptuel, l'éco-formation fournit des grilles de lecture aux recherches sur les « compétences collectives », les « organisations apprenantes », la « formation expérientielle ». L'exploration de ce pôle ouvre sur une approche anthropologique de la formation.

Le pôle de « l'hétéroformation » désigne la formation « par » les autres, et en particulier les logiques de formation classiques, académiques, orientées vers un objectif diplômant, en formation initiale, en éducation des adultes, en formation professionnelle. Il fait référence au modèle scolaire traditionnel, transmissif, fondé sur l'autorité du maître. Le constat des limites de l'hétéroformation a été le point de départ de la réflexion sur l'autoformation. Si historiquement l'opposition auto-/hétéroformation a contribué à structurer le débat pédagogique, les clivages ne sont plus aussi marqués aujourd'hui.

Ce modèle dynamique de l'autoformation, en mettant en avant le fait que toute formation intègre, à des degrés divers, ces trois polarités de la formation, a nourri la réflexion pédagogique, en permettant notamment de dépasser l'opposition entre une autoformation « émancipatoire » et une hétéroformation « aliénante ». Dans les faits, le modèle de l'autoformation est un modèle de la formalisation qui, en s'appuyant sur l'exploration de la dynamique de formation du sujet dans ses différentes composantes complémentaires, auto-éco-hétéro formative (Pineau & Marie-Michèle, 1983) a pénétré le monde scolaire et celui de la formation d'adultes sous la forme de dispositifs divers qui valorisent des démarches d'apprentissage jugées autonomisantes (recherche personnelle, travaux de groupe, etc.). Aujourd'hui le modèle de l'autoformation intègre, dans son approche de l'hétéroformation, aussi bien le point de vue de Condorcet (l'école doit former au développement d'une attitude autoformatrice chez les apprenants) que celui d'Illich (l'autoformation doit se développer en dehors des institutions éducatives). Elle ouvre un champ pour la réflexion sur les apprentissages informels en permettant d'envisager des configurations d'apprentissage diverses, identifiables notamment à travers l'approche biographique.

Le pôle de « l'écoformation » est sans doute une « entrée » très productive pour l'identification de la diversité des modalités d'apprentissage informel, et pour l'approche des processus de formalisation. Le rôle de l'environnement est très présent dans l'écoformation. C'est la formation de la personne au contact de l'en-

vironnement et des autres, du contexte de vie : le monde, les choses, la nature, les expériences diverses. L'écoformation est assimilable à de l'auto-apprentissage informel en contexte, qui se fait souvent par imprégnation, au fil des expériences, aussi bien dans la vie quotidienne que sur le lieu de travail.

L'expérience

L'expérience devient aujourd'hui dans le champ de la recherche et des pratiques éducatives un « attracteur » qui vient cristalliser l'intérêt des acteurs concernés en une période où les théories de l'apprentissage sont questionnées et où les pratiques sont plus que jamais soumises à des attentes d'efficacité, notamment dans des contextes scolaires et professionnels en transformation.

Le renouveau de l'intérêt pour cette notion est manifeste dans les recherches menées dans les champs scolaires (Rochex, 1995) et professionnels (Schön, 1994). Le développement des pratiques de validation des acquis de l'expérience contribue à ce mouvement général. Des auteurs qui font référence comme Piaget ou Vygotski sont revisités à partir de cette notion (Mayen & Mayeux, 2003).

Les travaux nord-américains issus du courant de l'*experiential learning* (apprentissage expérientiel) développés depuis les années 1920 dans le domaine de l'éducation des adultes, diffusés dans les années 1990 en France dans le champ de la formation des adultes (Courtois & Pineau, 1991) connaissent aujourd'hui une audience élargie attestée par une synthèse récente des travaux issus de ce courant (Balleux, 2000).

Dewey apparaît comme un repère fondateur au sein de ce courant, autour de son projet d'une théorie de l'expérience articulée à une théorie de l'apprentissage. « Nous affirmons donc qu'une théorie cohérente de l'expérience, qui permet une direction positive de la sélection et de l'organisation des méthodes et du programme didactiques, est nécessaire pour imprimer une direction nouvelle au travail scolaire » (Dewey, 1968, p. 74).

Ce projet de théorisation est aujourd'hui encore fédérateur au-delà du champ scolaire dans lequel il est ancré. Car il inclut la nécessité d'inscrire l'expérience dans un processus de formation continu au sein duquel l'expérience est en permanence transformée : « Le point de vue de la continuité de l'expérience signifie que chaque expérience, d'une part emprunte quelque chose aux expériences antérieures, et, d'autre part, modifie de quelque manière la qualité des expériences ultérieures » (*Ibid.*, p. 80). Pour que ce processus advienne, il est nécessaire qu'il soit réfléchi et contrôlé, ce qui présuppose de créer un environnement favorable.

Cette idée a des résonances particulières dans le domaine de l'éducation des adultes (développement personnel ou développement communautaire) où la démarche vient s'ancrer le plus souvent dans des expériences de rupture de la continuité de l'expérience chez les personnes qui se forment. Ces situations de rupture dans la continuité peuvent être considérées tout à la fois comme des moments de vulnérabilité et de potentialités (Houde, 1989). Elles sont considérées comme des situations propices à un apprentissage parce que ce sont des situations perturbatrices et porteuses de dilemmes qui mettent en question les cadres de référence du sujet (Mézirow, 2001).

Cette idée de continuité de l'expérience justifie une conception élargie de l'apprentissage qui prenne en compte les situations sociales d'apprentissage hors

de ses sphères de pertinence formelles. Les recherches sur les apprentissages informels sont à ce titre prometteuses d'avancées dans un renouvellement des théories de l'apprentissage.

Le modèle d'apprentissage proposé par D. Kölb s'inscrit dans le prolongement de ce projet de théorisation et y apporte une contribution significative (Kölb, 1984). L'apprentissage expérientiel est conçu dans ce modèle comme un processus de transformation de l'ici et maintenant de l'expérience aboutissant à la création de savoirs. Ce processus a la forme d'une boucle rétroactive qui va de l'expérience brute à la réflexion sur cette expérience, source elle-même d'une expérimentation, suivie d'une réflexion, d'une nouvelle expérience, etc. Ce modèle séduit tout particulièrement par la rationalité dont il est porteur. Il séduit par la promesse qu'il véhicule de mettre les potentialités de l'expérience vécue (dans ses dimensions imaginaire, affective, cognitive, existentielle), au service d'une conception rationalisée, maîtrisée de l'apprentissage.

Cette perspective cognitive, qui promeut un sujet réflexif et efficace dans ses apprentissages, se retrouve dans les travaux de A. Bandura (1980) sur les apprentissages vicariants qui font du sujet un observateur qui identifie les dimensions pertinentes d'une situation.

Ce modèle fait l'objet de critiques pour les mêmes raisons : le sujet qui analyse son expérience n'est-il pas assimilé à une sorte de chercheur qui fait de son expérience quelque chose d'objectivable, dans un processus qui vise en premier lieu l'adaptation à la réalité ?

Une ligne de tension théorique semble se dessiner entre cette perspective et les approches issues de la tradition compréhensive européenne dans la filiation de Dilthey et du courant de la *Bildung* (Finger, 1984). Dans la perspective de la *Bildung*, se former par l'expérience, c'est aussi se construire en tant que personne, c'est, pour le sujet, prendre en compte les lignes de signification de son expérience au regard d'une histoire singulière prise dans un contexte d'interdépendance, comme en témoigne la mise en récit de l'expérience singulière dans les pratiques biographiques en formation et au-delà. Racontée, réfléchie, partagée, l'expérience vécue organise le rapport au savoir du sujet et imprime un sens, une direction à son parcours de vie dans ses différents aspects (Dominice, 2006). L'apprentissage porte aussi sur les attitudes dans la relation au savoir et à l'apprentissage, sur la position épistémique du sujet, sur les manières de comprendre, de croire et de ressentir (Mézirow, 2001, p. 80).

Ce positionnement ouvre sur une théorisation qui, au-delà du consensus évoqué précédemment, rompt avec les approches cognitives pour s'ancrer du côté d'une approche plus anthropologique de l'expérience (Pineau, 2002 ; Wulf, 1999 ; Le Grand, 2004).

Elle fait référence à une théorie de l'apprentissage ancrée dans une conception de la relation du sujet à son environnement qui intègre la dimension du « sensible ». Les notions de *mimésis* et de *mêtis* sont convoquées par certains auteurs pour rendre compte de cette dimension non rationalisable de l'apprentissage.

La notion de mimesis est considérée par C. Wulf (1999) comme une notion centrale pour comprendre le processus de formation du sujet. La relation mimétique est définie comme ce par quoi le sujet construit à travers son expérience un monde de sensations et de significations. En ce sens la mimesis constituerait le principe organisateur du développement de la personne. C'est aussi le point de

départ de la relation à l'autre et le vecteur de transmission des valeurs et normes. À ce titre cette notion mérite d'être prise au sérieux dans une théorisation de l'expérience intégrant les apprentissages non intentionnels.

La notion de métis émerge également dans ce champ dans l'emprunt qu'en fait Noël Denoyel à M. Détiéne et J.-P. Vernant (1974) pour analyser les arts de faire des artisans (Denoyel 1990). Détiéne et Vernant analysent cette notion en référence à son usage dans la Grèce ancienne, où, au-delà du fait de désigner une déesse (fille d'Océan, première épouse de Zeus), elle désigne une forme d'intelligence pratique, efficace, qui sait tirer parti du « bon moment » de la bonne occasion (*Ibid.*, p. 17).

Cette forme d'intelligence est tout à fait appropriée pour des réalités fugaces, mouvantes, déconcertantes et ambiguës qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact, ni au raisonnement rigoureux (*Ibid.*, p. 10). Elle est donc particulièrement utile pour s'orienter dans un monde mobile, en devenir, elle peut en épouser les formes (*Ibid.*, p. 56). « La métis préside à toutes les activités où l'homme doit apprendre à manoeuvrer des forces hostiles, trop puissantes pour être directement contrôlées, mais qu'on peut utiliser en dépit d'elles, sans jamais les affronter de face, pour faire aboutir par un biais imprévu le projet qu'on a médité » (*Ibid.*, p. 57).

Cette ligne de fracture recouvre aussi la question de la place accordée par les auteurs aux apprentissages non intentionnels. Les recherches produites à partir du champ scolaire et professionnel envisagent l'expérience comme un objet d'intervention pédagogique, par exemple dans l'aide à la prise de conscience, à l'explicitation et à l'interprétation par chacun de son expérience.

Les recherches sur les apprentissages produits de façon non intentionnelle dans la vie quotidienne, au travail, dans l'environnement familial, dans les loisirs, à travers les échanges et activités diverses, ne font pas de l'expérience un objet d'intervention mais le cœur de la dynamique de l'apprentissage. La définition des apprentissages informels comme « l'ensemble des expériences éducatives qui se produisent tout au long de la vie et qui rendent possible l'acquisition de savoirs, d'habiletés et d'attitudes, par le biais de l'interaction quotidienne que tout individu entretient avec son environnement » est représentative de cette orientation (Hrimech, 1996).

Le projet de construction d'une « épistémologie de l'agir professionnel » (Schön, 1996) contribue aussi à identifier les potentialités des apprentissages non intentionnels produits dans l'activité quotidienne au travail. Les travaux de Richard Wittorski sur les « voies de la professionnalisation » conduisent à identifier cinq manières de se professionnaliser, parmi lesquelles l'apprentissage dans l'action, initié par les individus ou les organisations, à partir de « modèles culturels locaux de construction de l'agir » (Wittorski, 2005).

On peut faire l'hypothèse que dans les espaces fortement marqués par l'institution, ces apprentissages sont promis à une visibilité accrue dans un contexte où la dimension institutionnelle des orientations de l'action semble laisser une place plus importante aux logiques de « réseaux » ou de « territoires ». Philippe Carré évoque ainsi les territoires de l'« apprenance » que sont le travail, la « cité », l'éducation (Carré, 2005, p. 180), et sur le lieu du travail, l'existence d'une formation informelle non dirigée, qui se produit par réflexion non programmée sur l'expérience (*Ibid.*, p. 179). J. Mezirow développe de son côté une théorie de « l'apprentissage transformateur » dans le domaine de l'éducation des adultes qui

le conduit à voir dans les expériences de la vie quotidienne « l'horizon constitutif du contexte d'apprentissage » (Mezirow, 2001, p. 88).

Cette promesse d'un renouvellement des théories de l'apprentissage dans l'exploration des apprentissages engagés dans la mobilisation des différentes dimensions de l'expérience au quotidien est liée notamment au fait que sont interrogés plus directement le lien entre apprentissage et transformation de la personne et les articulations entre apprentissages individuels et collectifs. Le contexte social et culturel de l'apprentissage devient une donnée de la situation, les dimensions non intentionnelles de l'apprentissage sortent de la clandestinité. Si bien que les théories sociologiques de l'expérience (Schütz, 1987 ; Bourdieu, 1989 ; Goffman, 1991 ; Dubet, 1994) commencent à être plus explicitement convoquées dans le projet cher à Dewey d'une théorie de l'expérience articulée à une théorie de l'apprentissage.

La participation

Dans le contexte anglo-saxon, de nouvelles théories, elles aussi marquées par une approche anthropologique, ont mis en exergue la dimension sociale, collective de l'apprentissage. conduisant à proposer d'autres visions de l'apprentissage que celles basées sur l'acquisition ou la construction des connaissances. Les théories qui définissent l'apprentissage comme participation sont celles qui peuvent rendre compte de différents types d'apprentissages (et de leur échec) qu'ils soient formels ou informels. Ainsi J. Lave (1990) montre comment son étude des apprentis tailleurs au Libéria remet en cause la vision d'un apprentissage informel nécessairement limité dans ses possibilités d'application, concret, intuitif, routinier, imitatif, pas innovant. Elle développe la notion d'apprentissage situé (*situated learning*) aussi bien dans ce cas que dans celui des mathématiques quotidiennes. Apprendre ce n'est pas accumuler mais participer : on ne peut séparer l'apprentissage de l'engagement dans une pratique au sein d'une situation. C'est le modèle de l'apprentissage (*apprenticeship*) qui permet de remettre en cause le modèle dominant de l'acquisition. L'ouvrage de J. Lave et E. Wenger (1991) propose ainsi une théorie sociale de l'apprentissage toujours situé, défini comme le passage progressif d'une participation périphérique légitime à une pleine participation. L'apprentissage est ce mouvement dans la participation, à la fois transformation du statut, de l'identité et des responsabilités de chacun. Si une telle théorie rend compte de l'apprentissage informel dans lequel cette transformation de la participation se produit sans mise en forme éducative explicite, elle explique tout autant des apprentissages plus formalisés comme l'apprentissage (*apprenticeship*) ou l'initiation. Cette conception s'oppose explicitement à une analyse centrée sur l'intellect : « en contraste avec la conception de l'apprentissage comme internalisation, l'apprentissage comme développement de la participation dans des communautés de pratique concerne la personne entière agissant dans le monde. » (*Ibid.*, p. 49). Une autre dimension de cette théorie est de mettre à distance une vision de l'apprentissage informel comme observation et imitation. Ce qui apparaît central ici c'est la participation, le fait d'intégrer une culture de pratique. L'apprentissage est dissocié de l'enseignement, de toute « intention pédagogique » (*Ibid.*, p. 95).

E. Wenger (2005) reprend ces conceptions pour mettre l'accent sur le contexte de cette participation, les communautés de pratiques. Apprendre c'est progresser dans la participation, que l'on soit guidé ou non, qu'il y ait ou non un enseignant, cela au sein d'une communauté de pratiques qui conduit à voir l'apprentissage autant comme une transformation identitaire que comme la maî-

trise de savoir-faire ou savoir-être. Cette notion (11) développée à partir de textes de J. Lave (1991) et J. Lave et E. Wenger (1991) met l'accent sur l'importance de la production négociée de significations au sein de communautés comme la source de la transformations des identités et des pratiques, ce qui n'est autre que l'apprentissage.

Dans le même temps où l'on explique l'apprentissage informel on fait disparaître la différence entre apprentissage formel et informel. Mais peut-être la notion a-t-elle servi à cela, à renouveler les théories de l'apprentissage et pourrait être congédiée aujourd'hui. Cela apparaît particulièrement dans les développements proposés par S. Billett (2004). Il met en évidence deux éléments moteurs de l'apprentissage, l'engagement dans la situation (d'une certaine façon l'intensité de la participation) et l'*affordance* de celle-ci, les opportunités qu'elle offre. Un faible engagement, une situation trop marginale ou pauvre ne sont pas favorables à l'apprentissage. Et cela se retrouve aussi bien dans les situations informelles que formelles. Les logiques de l'apprentissage seraient donc les mêmes dans toutes les situations, relevant de la relation entre *affordance* et engagement, ce qui n'est pas associer des caractéristiques de la situation et de l'apprenant, car *affordance* comme engagement se définissent tous deux comme la rencontre d'aspects propres à la situation et propres au sujet. Il s'agit de deux dimensions dont l'une renvoie à la structuration de l'action et l'autre à la motivation à l'action, mais ces deux dimensions sont toujours à l'interface de la situation et du sujet agissant. C'est dans ce cadre qu'intervient la guidance, comme un élément lié à la situation et à l'engagement. Dans ce cadre, un certain nombre de caractéristiques sont importantes pour que l'apprentissage se fasse, tel que le statut de la personne, la distribution du pouvoir, ses affiliations. Ainsi « apprendre au long de sa vie de travailleur peut être vu comme un itinéraire de transformations en fonction de la façon dont les individus négocient leur engagement au travail et les changements d'exigences, de pratiques et de conditions de participation. » (Billett & Pavlova, 2005, p. 200) C'est sur la carrière qu'il faut porter attention, itinéraire d'apprentissage et en même temps histoire de sa relation participative au travail. Des études de cas montrent comment les transformations dans le travail peuvent être des occasions d'augmenter sa participation et donc d'apprendre ou au contraire de décrocher sur les deux plans qui ne sont que les deux aspects d'une même réalité. L'*agency* (12) est alors la condition même de l'apprentissage.

D'autres ont pu souligner l'importance du capital social dans une acception issue de Bourdieu mais élargie. L'inscription dans un réseau social riche tant au sein de l'entreprise qu'en dehors comme cela a été montré dans le cas de l'Irlande du Nord, multiplie les occasions d'apprendre de façon informelle (Field & Spence, 2000).

Ces nouvelles conceptions de l'apprentissage s'enracinent explicitement dans la volonté de rendre compte des apprentissages informels ou plus largement non-scolaires revalorisés dans le même temps. Leur prétention est de ne pas se limiter au domaine de l'informel ou du « semi-formel » mais d'expliquer tous les apprentissages en soulignant leur dimension sociale.

Vers un nouveau paradigme de l'apprentissage

En suivant la littérature, partant d'une mise en évidence et d'une description des apprentissages informels nous arrivons à de nouvelles conceptions qui brouillent cette démarcation. Mais cela semble bien en cohérence avec l'idée d'un

continuum de l'informel au scolaire où situer un curseur semble arbitraire. Pour D. Beckett & P. Hager (2002) il s'agit d'un nouveau paradigme au sens de Kuhn, qui conduit à opposer l'apprenant holiste (*organic learner*) à l'apprenant cartésien (*Cartesian learner*). Ce nouvel apprenant (ou plutôt cette nouvelle conception de tout apprenant révélée par la prise en compte des apprentissages informels) est incorporé (doté d'un corps), perçu dans sa globalité (*organic person*), pris dans un courant de transformation, doté d'une identité évolutive (*evolving self*), en devenir constant, jamais isolé des autres, défini comme un être social en interdépendance avec les autres, acteur et agent social, dont l'autonomie est socialement construite (*Ibid.*, p. 95).

Cette volonté d'analyser les processus d'apprentissage informel débouche donc sur une nouvelle vision de l'apprentissage ancrée dans le social, la participation, le collectif qui vaut pour tout apprentissage et conduit paradoxalement à remettre en cause l'opposition entre apprentissage formel et informel. L'apprentissage n'est ni formel, ni informel, ou il est semblable dans toutes les situations éducatives. Pour H. Colley, P. Hodgkinson & J. Malcom (2003) tout apprentissage associe formalité et informalité. Il s'agirait ainsi de modalités présentes au sein de tout apprentissage. Tout système d'éducation formelle implique des apprentissages informels liés à la situation sociale ainsi construite. On peut certes parler pour cela de *curriculum* caché ou de socialisation, mais il n'y a pas que la dimension idéologique et les compétences sociales qui sont l'objet d'un tel apprentissage. On apprend certes le métier d'élève (Perrenoud, 1994) ou d'étudiant (Coulon, 1997) mais bien d'autres choses.

Au terme de ce parcours que reste-t-il de la notion ? Rien de plus peut-être qu'une entrée dans la complexité de l'apprentissage tel que certains auteurs essaient de le penser aujourd'hui. C'est bien cette mise en évidence d'un apprentissage dans des situations non conçues pour cela qui semble avoir stimulé ces développements contemporains même si la conséquence conduit parfois à abandonner, chemin faisant, la notion. Notre point de vue est que cette notion n'a pas d'autre valeur que de mettre l'accent sur des situations éducatives limites, caractérisées par l'absence de mise en forme et parfois d'intentionnalité. Cette mise en évidence implique une vision de l'apprentissage qui ne peut être limitée à l'analyse de la forme scolaire, voire au-delà, à d'autres formes.

Réduire l'univers de l'apprentissage aux situations où un marqueur social signale sa présence, non seulement conduit à passer à côté d'une grande partie de ce que chacun apprend, mais aussi rend sans doute impossible la construction d'une théorie de l'apprentissage. Il importe de prendre en compte les apprentissages invisibles, ceux qui accompagnent les différentes activités de la vie de chacun : « Le processus de l'apprentissage (*learning*) n'est pas une fin en soi. S'il semble ne pas nécessiter d'efforts c'est qu'il est, en un certain sens, invisible. » (Lave, 1993, p. 9). Tel est bien l'intérêt de la notion d'éducation informelle que de rendre visible ce qui est invisible, mais tout autant de ne pas considérer uniquement ce qui est trop visible, la forme scolaire qui « parmi les différentes formes d'éducation [...] revêt aujourd'hui un caractère hégémonique : elle est devenue la Forme. » (Montandon, 2005, p. 234).

Reste à trouver les outils théoriques qui permettent de comprendre la variété des apprentissages tout au long de la vie, qu'ils soient formels ou non. Nous avons proposé quelques pistes qui sont en relation avec la littérature sur l'éducation informelle. Nous pensons qu'il est trop tôt pour abandonner cette notion qui peut stimuler d'autres recherches. La notion de participation intègre-t-elle

effectivement toutes les situations d'apprentissages informels ? Derrière la participation c'est la pratique qui est essentielle : « La participation dans la vie quotidienne peut être pensée comme un processus de transformation de l'entendement (*understanding*) dans la pratique, ce qui est apprendre (*learning*) » (Lave, 1993, p. 6).

Gilles Brougère

brougere@lshs.univ-paris13.fr

Université Paris 13 – Paris Nord

Centre de recherches interuniversitaire

« Expérience, ressources culturelles, éducation » (EXPERICE)

Hélène Bézille

helene@bezille.net

Université Paris 8 – Vincennes à Saint-Denis

Centre de recherches interuniversitaire

« Expérience, ressources culturelles, éducation » (EXPERICE)

NOTES

- (1) Cette expression d'« éducation tout au long de la vie » n'est pas considérée ici dans ses dimensions normatives. En effet peu nous importe que cette notion serve de drapeau à des courants divers, qu'il s'agisse de la rénovation du courant du capital humain en temps de mondialisation, de la vision néo-libérale de la formation dans un monde devenu marché, ou de l'humanisme progressiste (Schugurensky & Myers, 2003). Son intérêt est de permettre de décrire, de rendre compte d'une réalité simple, mais dont la recherche est loin d'avoir épuisé le potentiel, à savoir que l'on apprend tout au long de sa vie, dans des contextes et des lieux variés et selon des modalités diverses.
- (2) Cette expression peu usitée en France est de plus en plus utilisée, tout particulièrement en Grande-Bretagne, pour mettre en évidence que la majorité des êtres humains vivent dans des pays considérés comme pauvres. L'ajout de cette notion n'a ici d'autre but que de souligner la difficulté à désigner ces mondes autres que le nôtre, et c'est sans doute la logique dichotomique et notre point de vue situé qu'il faudrait mettre en cause, question qui dépasse largement l'objectif de cette note de synthèse.
- (3) Les traductions de l'anglais sont de Gilles Brougère
- (4) Ce constat de l'importance de la part cachée de l'iceberg est détaillé pour ce qui concerne l'Union européenne sur la base des résultats d'une enquête conduite par le CEDEFOP et publiée en 2003 sous le titre *Lifelong learning : Citizens' view*.
- (5) La question des méthodologies permettant de mettre en évidence, de repérer, d'analyser les apprentissages informels mériterait à elle seule un texte. Nous avons pris le parti de laisser de côté cet aspect à l'exception de quelques remarques marginales, ce qui ne signifie pas que nous le considérons comme secondaire, mais au contraire comme trop important pour n'être abordé qu'en passant. Par ailleurs la diversité des perspectives abordées dans cette note rend plus difficile la question de la méthodologie car d'une part elle varie selon les traditions épistémologiques auxquelles appartiennent les différents auteurs, d'autre part certains d'entre eux ne semblent y vouer aucun intérêt.
- (6) Une traduction française a paru en 1979 avant sa parution, dans sa langue originale, en 1982.
- (7) On trouvera dans l'ouvrage de P. Carré (2005) de nombreuses références aux rapports récents issus d'organismes internationaux et développant un discours sur le non formel et/ou l'informel.
- (8) En anglais, ce terme désigne l'apprentissage au sens où l'on fait son apprentissage chez un maître, à travers, par exemple, les formes traditionnelles de compagnonnage ; il est nettement distingué de *learning* qui renvoie à l'action d'apprendre, à l'étude, mais également à la connaissance.
- (9) Les auteurs renvoient explicitement à la « pédagogie de la panne » développée par Bertrand Schwartz (1994) en ce qui concerne les dispositifs d'insertion des jeunes en difficulté.
- (10) Cette expression renvoie à l'usage que fait un ouvrier d'une machine mise à sa disposition dans le cadre de son travail pour son propre compte. Cela peut être toléré en dehors des heures de travail ou être effectué de façon clandestine pendant les heures mêmes de travail.
- (11) Pour une présentation développée de cette notion, nous renvoyons au n° 54 de la revue *Pratique de Formation-Analyses* (à paraître en novembre 2007), dont le dossier, sous la direction de Vincent Berry, sera consacré aux communautés de pratique.
- (12) Nous avons préféré conserver le nom anglais plutôt que recourir à l'agentivité utilisée, par exemple, dans les traductions de Bandura. Nous nous référons ici aux théories mettant en évidence la capacité d'intervention des individus dans leur culture dont ils ne sont pas considérés comme des réceptifs passifs : « L'*agency* est l'intervention causale intentionnelle dans le monde, sujette à une possible réflexivité » (Jean-Rarner, 2000, p. 413).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AKKARI A. & DASEN P.-R. [dir.] (2004). *Pédagogies et pédagogues du sud*. Paris : L'Harmattan.
- ALTER N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF.
- BALLEUX A. (2000). « Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : 25 ans de recherche », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI, n° 2, p. 263-286.
- BANDURA A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
- BECKER H. (1988). *Les mondes de l'art*. Paris : Flammarion.
- BECKETT D. & HAGER P. (2002). *Life, Work and Learning : Practice in Postmodernity*. London : Routledge.
- BEKERMANN Z. ; BURBULES N. C. & SILBERMAN-KELLER D. (2005). *Learning in Places : The Informal Education reader*. New York : P. Lang.
- BÉZILLE H. (2003). *L'autodidacte : entre pratiques et représentations sociales*. Paris : L'Harmattan.
- BEZILLE H. & COURTOIS B. [dir.] (2006). *Penser la relation expérience-formation*, Lyon : Ed. de la Chronique sociale.
- BILLETT S. (2001). « Participation and continuity at work : A critique of current workplace learning discourses ». *Context, Power and perspective : confronting the challenges to improving attainment in learning at work*. Disponible sur Internet à l'adresse <http://www.infed.org/archives/e-texts/billett_workplace_learning.htm> (consulté le 6 mars 2007).
- BILLETT S. (2004). « Working participatory practices : conceptualising workplaces as learning environments ». *Journal of Workplace Learning*, vol. 16, n° 5-6, p. 312-324.
- BILLETT S. & PAVLOVA M. (2005). « Learning through working life : self and individuals' agentic action ». *International Journal of Lifelong Education*, vol. 24, n° 3, p. 195-211.
- BLANDIN B. (2002). « Les mondes sociaux de la formation ». *Éducation permanente*, n° 152, p. 199-212.
- BLYTH A. [éd.] (1988). *Informal Primary Education Today : Essays and Studies*. London : Falmer Press.
- BOLLON T. & DUBOIS M. (1998). « Évaluation de la formation et des compétences : quelle place pour la formation dans le cadre d'organisations apprenantes implicites ». In J. Py, A. Somat & J. Baillé, *Psychologie sociale et formation professionnelles : propositions et regards critiques*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- BOSHIER R. (1998). « Edgar Faure after 25 years : down but not out ». In J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (éd.), *International Perspectives on Lifelong Learning*, Londres : Kogan Page, p. 2-20.
- BOUD D. & SOLOMON N. (2003). « "I don't think I am a learner" acts of nomine learners at work ». *Journal of Workplace Learning*, vol. 15, n° 7-8, p. 326-331.
- BOURDIEU P. (1979). *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. (1989). *Le Sens pratique*. Paris : Éd. Minuit
- BROMBERGER C. [dir.] (1998). *Passions ordinaires*. Paris : Bayard.
- BROUGÈRE G. [dir.] (2002a). *Éducation et sociétés*, n° 10 : « Jeu, loisirs et éducation informelle ».
- BROUGÈRE G. (2002b). « L'exception française : l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 7, p. 9-19.
- BROUGÈRE G. (2005). *Jouer/apprendre*. Paris : Economica.
- BROSSARD M. (2001). « Situations et formes d'apprentissage ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 3, p. 423-438.
- CARRAHER D. W. & SCHLIEMANN A. D. (2002) « Is everyday mathematics truly relevant to mathematics Education ? ». In J. Mohkovich & M. Brenner (éd.), *Everyday Mathematics. Monographs of the Journal for Research in Mathematical Education*, vol. 11, p. 131-153.
- CARRÉ P. (1993). « L'autoformation des adultes : approches européennes et Nord-américaines ». *Perspectives documentaires en éducation*. n° 28, p. 85-99.
- CARRÉ P. (2005). *L'apprenance*. Paris : Dunod
- CARRÉ P. & CHARBONNIER O. [dir.] (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris : L'Harmattan.
- CASPARD P. (1996). « Pourquoi on a envie d'apprendre. L'autodidaxie ordinaire à Neuchâtel (XVIII^e siècle) », *Histoire de l'éducation*, n° 70, p. 65-110.
- CHAMOUX M.-N. (1986). « Apprendre autrement ». In P. Rossel (dir.), *Demain l'artisanat ?* Paris : PUF ; Genève : Institut universitaires d'études du développement, p. 209-235.
- CHOSSON J.-F. (2002 [1991]). *Pratique de l'entraînement mental*. Paris : A. Colin.
- COFFIELD F. [éd.] (2000). *The necessity of informal learning*. Bristol : The Policy Press.
- COLLEY H. ; HODKINSON P. & MALCOM J. (2002). *Non-formal-learning : mapping the conceptual terrain : A Consultation Report*. Leeds : University of Leeds : Lifelong Learning Institute.
- COLLEY H. ; HODKINSON P. & MALCOM J. (2003). *Informality and Formality in Learning : A Report for the Learning and Skill Research Centre*. Leeds : University of Leeds.
- COLLINS A. ; BROWN J. S. & NEWMAN S. E. (1989). « Cognitive apprenticeship : Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics ». In L. B. Resnick, *Knowing, learning, and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale : L. Erlbaum, p. 453-494.
- CONDORCET (1994 [1791]). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris : Flammarion.
- COOMBS P. H. & AHMED M. (1974). *Attacking Rural Poverty, How Nonformal Education Can Help*. Baltimore : The John Hopkins University Press.
- COOMBS P. H. (1968). *La crise mondiale de l'éducation : analyse de systèmes*. Paris : PUF.
- COULON A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- COURTOIS B. & PINEAU G. [dir.] (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation Française.
- CROPLEY A. J. (1985). « Lifelong Education : Research Strategies ». In T. Husen, T. N. Postlethwaite (éd.), *International Encyclopedia of Education*. Oxford : Pergamon Press, vol. 5, p. 3078-3080.

- DANIS C. & TREMBLAY A. (1985). « Principes d'apprentissage des adultes et autodidaxie ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XI, n° 3, p. 421-440.
- DASEN P. R. (2000). « Développement humain et éducation informelle ». In P. R. Dasen & C. Perregaux (éd.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck, p. 107-123.
- DASEN P. R. (2004). « Éducation informelle et processus d'apprentissage ». In A. Akkari & P. R. Dasen (dir.), *Pédagogies et pédagogues du sud*. Paris : L'Harmattan, p. 23-52.
- 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 (éd.), *La recherche interculturelle*. Paris : L'Harmattan, vol. 2, p. 98-114.
- DASEN P. ; GAJARDO A. & NGENG L. (2005) « Éducation informelle, ethno-mathématiques et processus d'apprentissage ». In O. Maulini & C. Montandon (éd.), *Les formes de l'éducation : variété et variation*. Bruxelles : De Boeck, p. 39-63.
- DEBON C. (2006). « Parcours de la reconnaissance : le processus de validation des acquis ». In H. Bézille & B. Courtois (dir.), *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : Éd. de la Chronique Sociale.
- DOMINICE P. (2006). « Faire de la place à l'expérience pour penser la formation ». In H. Bézille & B. Courtois (dir.), *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : Éd. de la Chronique Sociale, p. 9-12.
- CERTEAU M. de (1980) *L'invention du quotidien*. Paris : 10/18.
- DELBOS G. & JORION P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éd. de la Maison des sciences de l'homme.
- DENOYEL N. (1990). *Le biais du gars. Travail manuel et culture de l'artisan*. Paris : Éd. universitaires ; Union nationale des maisons françaises rurales d'éducation et d'orientation (UNMFREO).
- DÉTIENNE M. & VERNANT J.-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence : la mètis des grecs*. Paris : Flammarion.
- DEWEY J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris : A. Colin.
- DUBET F. (1994). *La sociologie de l'expérience*. Paris : Éd. du Seuil.
- DUMAZEDIER J. (1962). *Vers une civilisation du loisir*. Paris : Éd. du Seuil.
- DUMAZEDIER J. (1988). *Révolution culturelle du temps libre : 1969-1988*. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- 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*, n° 102, p. 5-16.
- ELIAS N. (1991). *Qu'est-ce que la sociologie ?* La-Tour-d'Aigues : Éd. de l'Aube.
- FAURE E. et al. (1972). *Apprendre à être*. Paris : UNESCO ; Fayard
- FIELD J. & SPENCE L. (2000). « Informal learning and social capital ». In F. Coffield. [éd.], *The necessity of informal learning*. Bristol : The Policy Press, p. 32-42.
- FINGER M. (1984). « Apprentissage expérientiel ou formation par les expériences de la vie », *Éducation permanente*. n° 72-73, p. 45-57.
- FOLEY G. (1999). *Learning in Social Action : A Contribution to Understanding Informal Education*. Leicester : NIACE.
- FOLEY G. [éd.] (2000). *Understanding Adult Education and Training*. Saint-Leonard : Allen & Unwin.
- FORQUIN J.-C. (2002). *Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente : analyse thématique d'un corpus international (UNESCO)*. Paris : L'Harmattan.
- FORQUIN J.-C. (2004). « L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 ». *Savoirs*, n° 6, p. 11-44.
- FOSSE-POLIACK C. (1992). *La vocation d'autodidacte*. Paris : L'Harmattan.
- FREIRE P. (1971). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspéro.
- FRIJHOFF W. (1996). « Autodidaxie, XVI^e-XIX^e siècle : jalons pour construire un objet historique », *Histoire de l'éducation*, n° 70, p. 5-27.
- GARRICK J. (1998). *Informal Learning in the Working Place : Unmasking Human Resource Development*. London : Routledge.
- GEE J. (2003). *What Video-Games Have to Teach us About Literacy and Learning*. New York : Palgrave Macmillan.
- GOFFMAN E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éd. de Minuit.
- GREENFIELD P. M. (2004). *Weaving Generations Together : evolving creativity among the mayas of Chiapas*. Santa Fe : School of American Research Press.
- GREENFIELD P. & LAVE J. (1979). « Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire ». *Recherche pédagogie et culture*, n° 44, p. 16-35.
- GREENFIELD P. & LAVE J. (1982). « Cognitives Aspects of Informal Education ». In D. V. Wagner & H. W. Stevenson (éd.), *Cultural Perspectives on Child Development*. San Francisco : Freeman.
- GROYS B. (1995). *Du nouveau : essai d'économie culturelle*. Nîmes : J. Chambon.
- GUGLIELMINO L. M. (1977). *Self-directed Learning Readiness scale*. Boca Raton : Guglielmino.
- HOUDE R. (1989). « Les transitions de la vie adulte et la formation expérientielle ». *Éducation permanente*, n° 100-101, p. 142-150.
- HENZE R.C. (1992). *Informal Teaching and Learning : A Study of Everyday Cognition in a Greek Community*. Hillsdale : L. Erlbaum.
- HRIMECH M. (1996). « L'apprentissage informel, voie royale de l'autoformation ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 29, n° 1-2, p. 217-238.
- ILLICH I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Éd. du Seuil.
- ILLICH I. (2004). « L'enseignement, une vaine entreprise ». In *Œuvres complètes*. Paris : Fayard, vol. 1, p. 127-141.
- JAMES A. & PROUT A. [éd.] (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood : Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London : The Falmer Press.
- JARVIS P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London : Croom Helms.
- JARVIS P. (1998). « Paradoxes of the learning society ». In J. Holford, P. Jarvis, C. Griffin (éd.), *International Perspectives on Lifelong Learning*, Londres : Kogan Page, p. 59-68.

- JEFFS T. & SMITH M. (1987). *Youth Work*. Basingstoke : Macmillan.
- JEFFS T. & SMITH M. (1990). *Using Informal Education : An Alternative to Casework, Teaching, and Control ?* Milton Keynes : Open University Press.
- JEFFS T. & SMITH M. (1996). *Informal Education : Conversation, Democracy, and Learning*. Derby : Éducation Now Books.
- KNOWLES M. (1975). *Self-directed Learning : A guide for learners and teachers*. New York : Association Press.
- KNOWLES M. (1990). *L'apprenant adulte*. Paris : Éd. d'organisation.
- KÖLB D. (1984). *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*. Englewoods Cliff : Prentice Hall.
- KOPONG E. (1995). « Informal learning : a case study of local curriculum development in Indonesia ». *Prospects*, vol. XXV, n° 4, p. 639-651.
- LA BELLE T. J. (1982). « Formal, Nonformal and Informal Éducation : A Holistic Perspective on Lifelong Learning ». *Prospects*, vol. XII, n° 1, p. 159-175.
- LAING R. (1969). *La politique de l'expérience*. Paris : Stock.
- LAHIRE B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : PUL.
- LAVE J. (1977). « Cognitive consequences of traditional apprenticeship training in West Africa », *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 8, n° 3, p. 177-180.
- LAVE J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LAVE J. (1990). « The culture of acquisition and the practice of understanding ». In J. W. Stigler, R. H. Shweder & G. Herdt, *Cultural psychology : Essays on comparative human development*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 309-327.
- LAVE J. (1991). « Situating learning in communities of practice ». In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley, (éd.), *Perspectives on socially shared cognition* Washington [D. C.] : American Psychological Association, p. 63-82.
- LAVE J. (1993). « The practice of learning ». In S. Chaiklin & J. Lave (éd.), *Understanding practice : perspectives on activity and context*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 3-32.
- LAVE J. (1996). « The savagery of the domestique mind ». In L. Nader (ed.), *Naked Science. Anthropological Inquiry into Boundaries, Power, and Knowledge*, New York, Routledge, p. 87-100.
- LAVE J. & WENGER E. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LE BOTERF G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éd. d'organisation.
- LE MEUR G. (1998). *Les nouveaux autodidactes : néo-autodidaxie et formation*. Lyon : Éd. de la Chronique sociale ; Sainte-Foy [Québec] : Presses de l'université Laval.
- LE GRAND J.-L. (2004). « Quelle anthropologie en formation d'adultes ? ». *Pratiques de formation/analyses*, n° 47, p. 9-53.
- LEVI-STRAUSS C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- LINDEMAN E. (1926). « To discover the meaning of experience ». *Survey*, n° 55, p. 545-546.
- LIVINGSTON D. W. (2000). « Exploring the icebergs of adult learning : Findings of the first Canadian survey of Informal Learning Practices ». *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, vol. 13, n° 2, p. 49-72.
- LIVINGSTON D. W. (2005). « Informal learning : Conceptual distinctions and preliminary findings ». In Z. Bekerman, N. C. Burbules & D. Silberman-Keller, *Learning in places : The Informal Education reader*. New York : P. Lang, p. 203-227.
- MAYEN P. & MAYEUX A. C. (2003). « Expérience et formation ». *Savoirs*, n° 1, p. 15-54.
- MARSIK V. J. & WATKINS K. E. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London : Routledge.
- MAULINI O. & PERRENOUD P. (2005). « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions ». In O. Maulini & C. Montandon (éd.), *Les formes de l'éducation : variété et variation*. Bruxelles : De Boeck, p. 147-168.
- MAYNARD A. E & GREENFIELD P. M. (2005). « Cultural teaching and learning : Processes, effects, and development of apprenticeship skills ». In Z. Bekerman, N. C. Burbules & D. Silberman-Keller, *Learning in Places : The Informal Education Reader*. New York : P. Lang, p. 139-162.
- MEZIROU J. (2001). *Penser son expérience, développer l'autoformation*. Lyon : Éd. de la Chronique sociale.
- MISHRA R. C. & VAJPAYEE A. (2004). « Les écoles sanskrites en Inde ». In A Akkari & P. R. Dasen (dir.), *Pédagogies et pédagogues du sud*. Paris : L'Harmattan, p. 207-229.
- MONJO R. (1998). « La « forme scolaire » dans l'épistémologie des sciences de l'éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 125, p. 83-93.
- MONTANDON C. (2005). « Formes sociales, formes d'éducation et figures théoriques ». In O. Maulini & C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variation*, Bruxelles : De Boeck, p. 223-243.
- MOUTON W. (2002). « Experiential learning in Travel. Environments as a key factor in adult learning ». *Delta Kappa Gamma Bull*, n° 69, p. 36-42.
- NOCON H. & COLE M. (2005). « School's invasion of « after-school » : Colonization, rationalization, or expansion of access ? ». In Z. Bekerman, N. C. Burbules & D. Silberman-Keller, *Learning in Places : The Informal Education reader*. New York : P. Lang, p. 99-121.
- NUNES T. ; SCHLIEMANN A. D. & CARRAHER D. W. (1993). *Mathematics in the Streets and in Schools*, Cambridge : Cambridge University Press.
- OCTOBRE S. (2004). *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris : La Documentation française.
- ORGANISATION POUR LA COOPÉRATION ET LE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (1973). *L'éducation récurrente : une stratégie pour une formation continue*. Paris : OCDE : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- PAIN A. (1989). « Place de l'éducation informelle dans l'action éducative ». *Formation continue et développement des organisations*, n° 81, p. 65-72.
- PAIN A. (1990). *Éducation informelle : les effets formateurs dans le quotidien*. Paris : L'Harmattan.

- PASTRÉ P. [dir.] (2005). *Apprendre par la simulation : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse : Octarès.
- PASTRE P. ; MAYEN P. ; VERGNAUD G. (2006). « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 145-198.
- PERRENOUD P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- PERRENOUD P. (1999). « Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences ». *Éducation permanente*. n° 140, p. 123-144.
- PINEAU G. [dir.] (1977). *Éducation ou aliénation permanente*. Paris : Dunod.
- PINEAU G. (1989). « La formation expérientielle en auto-éco-et co-formation ». *Éducation permanente*, n° 100-101, p. 23-30.
- PINEAU G. [dir.] (1998). *Accompagnement et histoires de vie*. Paris : L'Harmattan.
- PINEAU G. (2002). « Vers une anthropologie en deux temps trois mouvements ». *Spirale*, n° 31, p. 35-46.
- PINEAU G. & MARIE M. (1983). *Produire sa vie : autoformation et auto-biographie*. Paris : Edilig.
- POIZAT D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris : L'Harmattan.
- POUJOL G. (1981). *L'éducation populaire : histoire et pouvoir*. Paris : Éd. Ouvrières.
- POLANYI M. (1966). *The tacit dimension*. New York : Doubleday.
- RATNER C (2000). « Agency and culture ». *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 30, n° 2, p. 413-434.
- ROGERS C. (1976). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.
- ROCHEX J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- ROGOFF B. (1995). « Observing sociocultural activity on three planes : participatory appropriation, guided participation and apprenticeship ». In J. V. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez (éd.), *Sociocultural studies of mind*, New York : Cambridge University Press, p. 139-164.
- ROGOFF B. (1999). *Apprenticeship in Thinking : Cognitive Development in Social Context*. Oxford : Oxford University Press.
- ROGOFF B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford : Oxford University Press.
- ROGOFF B. et al. (1993). « Guided participation in cultural activity by toddler and caregivers ». *Monographs of the society of research in child development*, Serial n° 236, vol. 58, n° 8.
- ROGOFF B. et al. (1995). « Development through participation in sociocultural activity ». In J. J. Goodnow, P. J. Mills & F Icowl (éd.), *Cultural practices as context for development. New directions for child development*. San Francisco : Jossey-Bass, n° 67, p. 43-65.
- ROGOFF B. et al. (2006). « Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices ». In J. Grusec & P. Hastings (éd.), *Handbook of Socialization*, New York : Guilford.
- ROGOFF B. & CHAVAJAY P. (1995). « What's become of research on the cultural basis of cognitive development ? *American Psychologist*, vol. 50, n° 10, p. 859-877.
- ROUCOUS N. & BROUGÈRE G. (1998). « Loisir et éducation : l'apport d'une nouvelle institution : la ludothèque », *Revue française de pédagogie*, n° 124, p. 91-98.
- SCHLIEMANN A. D. & ACIOLY N. M. (1989). « Mathematical knowledge developed at work : the contribution of practice versus the contribution of schooling », *Cognition and Instruction*, vol. 6, n° 3, p. 185-221.
- SCHÖN D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Éd. Logiques.
- SCHÖN D. A. (1996). « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes ». In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, p. 201-222.
- SCHUGURENSKY D. (2000). *The Forms of Informal Learning : Towards a Conceptualization of the Field : New Approaches to Lifelong Learning*. Working Paper n° 19. Toronto : University of Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.
- SCHUGURENSKY D. (2006). « This is our school of citizenship : informal learning in local democracy ». In Z. Bekerman, N. C. Burbules & D. Silberman-Keller, *Learning in Places : The Informal Education Reader*. New York : P. Lang, p. 163-182.
- SCHUGURENSKY D. & MYERS J.-P. (2003). « A framework to explore lifelong learning : The case of the civic Education of civics teachers ». *International Journal of Lifelong Education*, vol. 22, n° 4, p. 352-379.
- SCHÜTZ A. (1987). *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- SCHWARTZ B. (1973). *L'éducation demain*. Paris : Aubier-Montaigne.
- SCHWARTZ B (1994). *Moderniser sans exclure*. Paris : La Découverte.
- SCHWARTZ B. [dir.] (2006). *Pour*, n° 189 : « Construire une pensée collective pour l'action ».
- SCRIBNER S. & COLE M. (1973). « Cognitive Consequences of Formal and Informal Education ». *Science*, vol. 182, p. 553-559.
- SEFTON-GREEN J. (2003). « Informal Learning : substance or style ? ». *Teaching Education*, vol.14, n° 1, p. 37-50.
- SFARD A. (1998). « On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one ». *Educational Researcher*, vol. 27, n° 2, p. 4-13.
- SIMMEL G. (1991). *Sociologie et épistémologie*. Paris : PUF.
- SMITH M. K. (1997). « Eduard Lindeman and the meaning of Adult Education ». *The Encyclopedia of Informal Education*. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://www.infed.org/thinkers/et-lind.htm> (consulté le 6 mars 2007).
- SMITH M. K. (2005). « Beyond the curriculum, fostering associational life in schools ». In Z. Bekerman, N. C. Burbules & D. Silberman-Keller, *Learning in Places : The Informal Education reader*. New York : P. Lang, p. 9-33.
- SUE R. (1993). *Le loisir*. Paris : PUF.
- TANON F. (1994). *A cultural view on planning : The case of weaving in Ivory Coast*. Tilburg : Tilburg University Press.

- TANON F. (1997). « Découpage du savoir, apprentissage et transfert de connaissance ». *Techniques & culture*, n° 28, p. 65-82.
- TEASDALE G. R. (2004). « Le rôle de l'éducation dans la survie des petites cultures autochtones ». In A Akkari & P. R. Dasen (dir.), *Pédagogies et pédagogues du sud*. Paris : L'Harmattan, p. 53-84.
- THOMAS A. M. (1999). *Wrestling with the Iceberg*. Nall (New Approaches to Lifelong Learning) Working Paper n° 2. Toronto : University of Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.
- TOBIN J. (2003 [1998]). « An American Otaku (or, a Boy's Virtual Life on the Net) ». In J. Stefton-Green (éd.), *Digital diversion : Youth culture in the age of multimedia*. London : Routledge, p. 106-127.
- 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.
- TOUGH A. (2002). *The Iceberg of Informal Learning : New Approaches to Lifelong Learning*, Working Paper n° 49. University of Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.
- TOULOU S. (2005). « La formation des griots : quelle forme éducative ? » In O. Maulini & C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variation*. Bruxelles : De Boeck, p. 83-102.
- TREMBLAY N. (1996). « Quatre compétences-clés pour l'autoformation ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 29, n° 1-2, p. 153-176.
- TREMBLAY N. (2003). *L'autoformation*. Montréal : Presses de l'université de Montréal.
- ULMANN A.-L. (2005). *Le contrôle : traçage et transmission. L'analyse de l'activité des contrôleurs des Caisses d'allocations familiales*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Paris 13.
- UNESCO (1972). *Troisième Conférence internationale sur l'éducation des adultes* (Tokyo 25 juillet – 7 août 1972) : rapport. Paris : UNESCO.
- UNION EUROPÉENNE (2001). *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*. Bruxelles : Commission des communautés européennes.
- VERRIER C. (1999). *Autodidaxie et autodidactes : l'infini des possibles*. Paris : Anthropos.
- VINCENT G. (1980). *L'école primaire française : étude sociologique*. Lyon : PUL.
- VINCENT G. [dir.] (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.
- VINCENT G. (2004). *Recherches sur la socialisation démocratique*. Lyon : PUL.
- WENGER E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Sainte-Foy [Québec] : Presses de l'université Laval.
- WILLET R. & SEFTON-GREEN J. (2002). « Vivre et apprendre dans un forum de discussion (L'apprentissage informel a-t-il quelque chose à nous apprendre) ». *Éducation et sociétés*, n° 10, p. 57-77.
- WITORSKI R. (2005). « Les dynamiques de professionnalisation des individus, des activités et des organisations ». In M. Sorel & R. Wittorski (éd.), *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan, p. 211-245.
- WULF C. (1999). *Anthropologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- YONNET P. (1999). *Travail, loisir : temps libre et lien social*. Paris : Gallimard.
- ZAFFRAN J. (2000). *Les collégiens, l'école et le temps libre*. Paris : Syros.