

BEZILLE H., 2008, « De l'apprentissage informel à l'autoformation dans l'éducation tout au long de la vie », in Lucette Colin et Jean-Louis Le Grand (Coords.), *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Anthropos¹

Ce chapitre est construit, comme l'indique le titre, autour des notions *d'informel* et *d'autoformation* dans leur articulation à l'idée de *l'Éducation tout au long de la vie*.

Le propos est d'identifier ces trois notions et les enjeux qui gravitent autour de leur usage, à partir d'une exploration des conditions de leur émergence, en particulier au sein du courant de l'Éducation Permanente. Le propos est aussi, à travers ce repérage, de saisir ces notions dans leurs articulations dynamiques. Il est ainsi important de rendre lisible le rôle des apprentissages informels dans la dynamique de l'autoformation du sujet (et pas seulement de la formation).

Une deuxième partie de cette contribution s'appuie sur ces repères pour indiquer deux pistes de réflexions :

- la première concerne le statut des apprentissages informels non intentionnels dans la dynamique de l'autoformation du sujet. Point de réflexion nécessaire dans la mesure où la question de l'autoformation est bien souvent assimilée à tort, pour différentes raisons, à celle du « self-directed-learning » (« apprentissage auto-dirigé »).

- la seconde s'attarde sur le rôle des apprentissages informels dans les processus engageant dans le même temps autoformation de la personne et transformation de l'existant (innovations, production d'une œuvre individuelle ou collective).

La rencontre de trois notions : l'Éducation tout au long de la vie, l'Apprentissage Informel et l'Autoformation

L'éducation tout au long de la vie : en amont du slogan, un projet politique de « globalisation » de la formation porté par le courant de l'Éducation Permanente

Le courant de l'Éducation Permanente telle qu'il se développe à partir des années 1960 est l'expression d'un projet politique de globalisation de l'approche de l'Éducation et de dépassement d'une conception dominante qui fait jusqu'alors de la forme scolaire l'unique cadre de référence légitime.

L'émergence de ce courant de l'Éducation Permanente est une étape importante du processus de reconnaissance institutionnelle de la valeur et de la légitimité des

¹ Cette contribution s'appuie sur plusieurs travaux récents : Bézille H., 2003, *L'autodidacte*; Bézille H. 2004 Bézille H., 2005, Bézille H., Courtois, B. (Coords.), 2006, Brougère G., Bézille H., 2007, travaux rassemblés et intégrés à une Habilitation à Diriger des Recherches 2007. « Formation du sujet, apprentissages et affiliations »

apprentissages produits de façon informelle². Ce courant fournit des balises, des repères pour identifier un champ, celui de la diversité des espaces/temps d'apprentissage et des formes sociales d'apprentissage associées à ces champs. Il impose d'intégrer dans un ensemble cohérent des apprentissages plus ou moins formels selon les moments de la vie³ et les espaces sociaux⁴; des apprentissages plus ou moins conscientisés également. À cette occasion, « l'apprentissage informel » est nommé, défini, et donc socialement représenté.

Elle affirme l'idée d'une continuité spatio-temporelle entre des moments et des formes d'apprentissage (formation initiale scolaire et formation continue post-scolaire), mais plus globalement entre la naissance et la mort) comme le formule Paul Lengrand, figure importante de ce courant : *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.*⁵

La notion d'*Informel* a été promue dans ce contexte par les organismes internationaux (UNESCO, CEE, OCDE), dans les années 1960, en une période de diffusion de l'idée d'Éducation permanente.

Elle émerge comme élément d'un classement des différentes formes d'apprentissage en trois types :

- *les apprentissages formels* qui sont des apprentissages programmés, se développant au sein des organisations habilitées à délivrer les diplômes (exemple : lycée, Université, diplômes de la formation professionnelle);
- *les apprentissages non formels* qui se développent à travers d'autres formes de socialisation moins formalisées (en particulier dans la sphère associative), au sein de dispositifs divers, sans visée certificative;
- *les apprentissages informels* qui se développent dans les activités quotidiennes liées à une communauté de pratiques, au travail, au sein de la famille ou dans les

²Précisons notre préférence pour le terme *Apprentissage* à celui d'*Éducation*, ce qui appelle une explication, les deux termes se substituant fréquemment l'un à l'autre dans les écrits. *L'Éducation informelle* fait référence à l'influence éducative qui s'exerce sur l'individu de façon non programmée par exemple dans son milieu familial et social, c'est l'influence implicite d'une communauté de pratiques, de valeurs, d'expériences à laquelle est affilié un sujet. Le terme peut prêter à confusion dans la mesure où cette Éducation est loin d'être sans forme. Cette Éducation constitue un cadre à la mobilisation du sujet dans ses apprentissages formels et informels, c'est-à-dire, en gros et provisoirement, dans ses apprentissages contrôlés ou non contrôlés par une institution pédagogique.

En résumé le terme Éducation s'intéresse au processus d'influence sociale qui s'exerce sur le sujet, tandis que le terme apprentissage s'intéresse au processus d'appropriation et de transformation de cette influence par le sujet (ou par un collectif). C'est cette dernière perspective qui est privilégiée ici, dans le cadre d'une problématique de l'autoformation. L'autoformation pose en effet notamment la question des processus de mobilisation des apprentissages informels à des fins de développement personnel.

³On retiendra par exemple, comme le montre l'analyse de récits de vie de formation recueillis auprès d'adultes ou les journaux d'apprentissage, que dans un même parcours de vie, apprentissages formels, non formels, informels peuvent se dynamiser selon des configurations diverses.

⁴La diversité de ces espaces sociaux producteurs d'expériences potentiellement formatives inclut par exemple le monde professionnel, le milieu associatif, le monde des loisirs, et même les interstices du monde scolaire.

⁵Lengrand, 1955, cité par G. Pineau, in G., Pineau, 1977 p. 74.

loisirs. Cette forme d'apprentissage n'obéit pas à une logique de structuration explicitée, et n'est en général validée par aucun titre⁶.

Cette forme d'apprentissage peut avoir un caractère intentionnel ou non. C'est par exemple l'apprentissage par « imprégnation », comme l'apprentissage de la langue maternelle, la sensibilisation à la musique dans une famille de musiciens, l'apprentissage par observation et par le « faire » dans les débuts de la vie professionnelle, etc.

Ces idées qui conduisent à une remise en question de l'universalisation implicite de la forme scolaire occidentale d'apprentissage sont plus que jamais d'actualité comme en témoignent les programmes actuels de l'Union européenne tel le Mémoire 2000 sur « l'Éducation et la Formation tout au long de la vie ». 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 informelle⁷.

Le lent processus historique de légitimation des apprentissages informels

Le processus historique de légitimation de la valeur des apprentissages informels déborde bien sûr l'action historiquement située du courant de l'Éducation Permanente et des organismes internationaux mentionnés précédemment.

Ce processus de légitimation est discontinu et semble emprunter deux voies.
Une première voie est celle d'une approche globalisante de la formation

C'est la voie indiquée par les organismes internationaux mentionnés précédemment.

Cette idée de complémentarité et de continuité était déjà présente dans le projet d'Instruction publique de Condorcet en 1792 (projet qui ne sera pas retenu)⁸.

Ce projet constitue un moment important et souvent oublié de l'émergence de l'idée selon laquelle « l'Éducation tout au long de la vie » passe par le fait « d'apprendre à apprendre de façon autonome ». L'école a son rôle à jouer dans cette initiation du futur adulte à une posture autodidactique, et cette mission de l'école est jugée primordiale par Condorcet en période de transformation importante de la société (laïcisation, développements techniques etc.) parce que l'accès au savoir du plus grand nombre constitue un enjeu important⁹. Pour Condorcet, un des buts de l'éducation démocratique est bien d'enseigner « au peuple » les moyens de « s'instruire soi-même » que l'aristocratie possède naturellement. Le maître doit compenser le rôle joué dans les milieux aisés par le groupe familial et social¹⁰. C'est de cette

⁶C'est pourquoi l'institutionnalisation de la Validation des Acquis de l'Expérience constitue un événement important dans le processus de légitimation des apprentissages informels.

⁷Union européenne, 2001, p. 4.

⁸Poujol, G., 1981, *L'éducation populaire : histoire et pouvoir*, Paris, Éditions ouvrières.

⁹C'est au cours de ces années que Condorcet écrit également ses *Cinq mémoires sur l'Instruction Publique*.

¹⁰« Ces moyens d'apprendre que, dans une éducation plus étendue on acquiert par la seule habitude doivent être directement enseignés. »

initiation que doit naître une pensée autonome, fondée en raison sur une posture scientifique et critique.

La contribution des maîtres à l'initiation à l'autodidaxie doit permettre de garantir l'accès de tous, en tous lieux (et pas seulement à l'école ou dans la famille aristocratique) à des savoirs en constant renouvellement.

L'initiation à l'auto-apprentissage doit ainsi encourager l'agriculteur à comparer ses méthodes traditionnelles d'observation aux méthodes « modernes »¹¹.

Apprendre par soi-même est aussi un moyen de lutter contre l'aliénation au travail, à un moment où le développement de l'industrie manufacturière et la rationalisation de l'organisation du travail se traduisent dans la division du travail et l'assignation de chacun à une tâche répétitive: « *Ainsi le perfectionnement des arts deviendrait pour une partie de l'espèce humaine une cause de stupidité ; ferait naître dans chaque nation une classe d'hommes incapable de s'élever au-dessus des plus grossiers intérêts, y introduirait, et une inégalité humiliante et une semence de troubles dangereux, si une instruction plus étendue n'offrait aux individus de cette même classe une ressource contre l'effet infaillible de la monotonie de leurs occupations journalières.* »¹².

Ce regard sur le rôle de l'école dans la promotion de l'auto-apprentissage sera repris et réactualisé deux siècles plus tard par Joffre Dumazedier¹³ et plus largement par le courant de l'Éducation Permanente. Ce courant, dont la présence sur la scène éducative internationale a été évoquée précédemment, jouera en France après la deuxième guerre mondiale, en période de reconstruction, de mise en place du chantier de la formation des adultes, de développement des loisirs et d'émergence d'une « société de consommation », un rôle important dans la promotion de l'idée d'une complémentarité entre différentes formes sociales d'apprentissage.

Cette idée d'une complémentarité se traduit aujourd'hui dans des tentatives de « métissages » de formes sociales d'apprentissage.

Les expériences les mieux identifiées concernent des pratiques éducatives développées dans des régions dont l'histoire est marquée par la colonisation des pays occidentaux. Les recherches conduites à propos de ces expériences concernent par exemple des expériences d'appropriation de la forme scolaire occidentale et de son intégration à des modèles culturels autres dits traditionnels, ou rapportés au monde rural. Elles concernent aussi des tentatives de « bricolage » du modèle scolaire occidental avec des formes « locales » d'apprentissage. Dans ce cas, l'idée qui prévaut est que la prise en compte de l'éducation

¹¹J'aimerais à trouver dans chaque ferme un thermomètre, un baromètre, un hygromètre, et dans quelques-unes, un électromètre, enfin un registre où le cultivateur aurait écrit ses remarques ; à le voir se servir de ses propres lumières, juger les traditions antiques comme les opinions modernes, et s'élever à la dignité d'homme par sa raison comme par ses mœurs (Condorcet. op. cit. p. 211.)

¹²Cet argument est explicité dans le Troisième mémoire sur l'Instruction Publique de la façon suivante : « *Le repos salutaire ne consiste pas dans la nullité absolue mais dans le changement d'action. L'homme qui a travaillé toute la semaine à un ouvrage pénible se délasse lorsqu'il exerce son esprit, comme le travail du corps reposerait le savant fatigué par de trop longues méditations (...). Destinons donc une partie de ces jours à des occupations instructives ; car les affaires n'occuperont que le plus petit nombre ; un jour entier de divertissement finirait par l'ennui ; l'ennui conduit à des habitudes dangereuses pour l'économie, pour la santé et pour la morale ; et c'est rendre à la société un véritable service que d'offrir librement aux hommes sages un moyen d'employer, d'une manière utile, le jour enlevé à leurs travaux ordinaires* ».

¹³Figure importante du courant de l'Éducation Populaire et co-fondateur de l'Association *Peuple et Culture*.

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 industrielles¹⁴.

Dans ces configurations d'apprentissage l'informel peut venir dynamiser le formel ou lui servir de « réservoir d'expérience ».

Une seconde voie, donne de la visibilité aux formes d'apprentissage qui se démarquent de la forme scolaire occidentale

C'est une voie plus critique et politique vis-à-vis de ce qui est considéré comme l'hégémonie implicite de la forme scolaire occidentale. L'accent est mis sur la nécessité de légitimer d'autres formes sociales d'apprentissage sans se référer nécessairement à l'idée de continuité ou de complémentarité.

Cette orientation est très présente dans une tradition contestataire très dynamique en France au XIX^e et dans les années 1970, période importante de transformation de la société, ouverte à une pensée pédagogique alternative, qui encouragera à cultiver le plaisir d'apprendre dans la vie quotidienne.

Les utopies éducatives qui se développent au XIX^e siècle constituent un véritable ferment pour la réflexion sur la valeur des apprentissages non contrôlés par les institutions éducatives. Les propositions de Fourier témoignent de ce mouvement de la société: « *Pas d'instituteurs civils avec leur métier de forçat mesquinement rétribué* », mais plutôt une éducation par le plaisir, qui doit être en premier lieu une co-éducation. Le phalanstère est le lieu où chacun « *peut apprendre ce qu'il aime avec ceux qu'il aime* ».

Ces utopies voisinent avec la pensée critique militante. Dans les analyses développées par Proudhon et Marx, l'autonomie des lieux d'éducation et de formation est une première condition indispensable à une approche émancipatoire de la formation.

Proudhon est hostile à l'école tout comme à la nouvelle organisation du travail. Il voit dans l'école un outil au service de l'État. Pour autant il ne valorise pas une éducation informelle comme l'autodidaxie mais plutôt des formes sociales d'apprentissage formalisées selon d'autres modalités. Le modèle de référence est alors celui du compagnonnage, qui prévalait sous l'Ancien Régime avant la révolution de 1789. C'est « l'Éducation Intégrale », la « Formation Polytechnique », une formation qui sache articuler théorie et pratique¹⁵.

Deux siècles plus tard, dans les années 1970 la critique radicale de l'hégémonie de l'institution scolaire vient s'étayer sur des expériences pédagogiques menées en Amérique latine, mais aussi sur des travaux de recherche donnant de la visibilité à d'autres formes d'apprentissage en particulier dans les pays du sud.

¹⁴Teasdale 2004, p. 65.

¹⁵Le parcours de formation de Proudhon illustre cette approche du rôle des apprentissages informels valorisé par l'élite ouvrière du XIX^e siècle : il se forme tout en travaillant et en militant. Il sera artisan imprimeur, fondé de pouvoir dans une entreprise de navigation, journaliste et écrivain.

L'identification de la valeur formatrice de l'expérience est mise en avant dans les travaux de Laing (1967), Rogers (1976), Illich (1971). Ces auteurs invitent dans leurs écrits à la déscolarisation de l'apprentissage et soulignent le rôle central de l'expérience comme ressource formative, dans le contexte de la vie quotidienne, au travail et dans les loisirs notamment¹⁶.

La démarche de « conscientisation » élaborée par Paolo Freire¹⁷ dans le cadre d'un projet d'alphabétisation en Amérique latine est emblématique d'une quête de modèles alternatifs d'apprentissage qui intègre les dimensions collectives, politiques et critiques de l'apprentissage et s'autonomise des modèles scolaires occidentaux dominants. Dans le même sens, les travaux d'Illich au cours de cette même période, alors qu'il est installé lui-même en Amérique latine, articulent critique de la forme scolaire occidentale et valorisation du rôle de l'expérience liée à la vie quotidienne¹⁸.

« 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 tous¹⁹. La thèse d'Illich mérite qu'on s'y attarde car elle va bien au-delà d'une simple critique de l'institution scolaire occidentale.

Elle s'inscrit dans le cadre plus large d'une théorie de la productivité sociale. Illich fait la distinction entre ce qu'il appelle les *modes de production autonomes*, reposant sur l'initiative des sujets sociaux, et les *modes de production hétéronomes*, obéissant à une logique programmatique organisée par les institutions sur laquelle les individus n'ont aucune prise. Un développement harmonieux de la société et des individus supposerait un certain équilibre entre ces deux modes de production. Or, remarque Illich exemples à l'appui, à partir d'un certain seuil de domination de la logique hétéronome, l'ensemble devient contre-productif, le système s'emballe et peut produire des effets inverses à ceux qui étaient attendus : rendre les gens malades au lieu de les soigner, les conduire à « désapprendre » au lieu de les former etc. Il distingue deux dimensions dans cette contre-productivité :

1/ *une contre-productivité paradoxale* liée au fait que le système hétéronome finit par tourner en roue libre, tout en justifiant sa logique par les mythes qui le portent, tel le mythe *d'hybris*, mythe de la démesure, du toujours plus d'avoir (par opposition à l'être), de la surenchère, de l'idée de progrès associé aux développements techniques, santé parfaite, éternité etc ;

2/ *une contre-productivité structurelle* liée au fait que le système hétéronome détruit les capacités de production autonome des individus et groupes. Quand le mode de production hétéronome devient dominant, les individus ne peuvent survivre que dans la dépendance aux biens et services produits de façon hétéronome, mais peu d'individus ont accès à ces biens dans une société inégalitaire. Ainsi l'autodidaxie peut être l'unique mode de formation pour ceux qui n'ont pas accès à la scolarisation, mais cette forme d'apprentissage est dans le même temps dévalorisée.

¹⁶On n'approfondira pas ici la question de l'expérience traitée par ailleurs dans l'ouvrage par Rémi Hess.

¹⁷Freire 1971, Monteagudo 2002.

¹⁸*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).

¹⁹*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 aussi au cours de cette période que l'hégémonie de la forme scolaire est relativisée dans les travaux portant sur « la forme scolaire ». Émerge alors l'idée selon laquelle « la forme scolaire » est en premier lieu une forme sociale d'apprentissage parmi d'autres dont il s'agit d'identifier les caractéristiques spécifiques²⁰. Parmi ces caractéristiques, on retiendra l'idée d'une forme de relation sociale particulière, l'idée de décontextualisation des savoirs issus de l'expérience et de leur objectivation par le biais de l'écrit dans une période socio-historique donnée (Lahire 1993).

Cette hégémonie est également relativisée par le développement de nombreux travaux inspirés des théories de « l'action située ». L'ouvrage de Lave et Wenger²¹ est identifié comme une référence dans ce domaine. Ces auteurs proposent une théorie sociale de l'apprentissage comme passage progressif d'une participation périphérique légitime à une pleine participation. Apprendre ce n'est pas accumuler mais participer : on ne peut séparer l'apprentissage de l'engagement global de la personne dans une pratique socialisée et culturellement organisée.

Apprentissages informels et dynamique de l'autoformation : s'autoformer « avec les autres »

Nombre de travaux commencent à porter aujourd'hui sur les apprentissages informels. Les travaux sur l'autoformation constituent eux-mêmes un champ bien identifié. Mais la réflexion s'attarde rarement sur les ressources potentiellement autoformatives que sont les apprentissages informels.

Il est intéressant de noter que l'émergence de la notion d'autoformation dans le champ de l'Éducation Permanente est contemporaine de l'effacement de celle d'autodidaxie²². Peut-être parce que la notion d'autoformation propose une enveloppe large qui permet d'englober ce qui était jusqu'alors séparé : la formation entendue comme formation de la personne et la formation comme apprentissage (dimension plus présente dans l'autodidaxie)²³. Gaston Pineau l'envisage comme *un processus vital et permanent de*

²⁰Vincent 1994

²¹Lave et Wenger 1991

²²Bezille H., 2005, « Joffre Dumazedier et l'autoformation : de l'autodidaxie à la formation tout au long de la vie », in G. Le Meur (Coord.), *Construire une recherche : Joffre Dumazedier accompagnateur*, Lyon, Chronique sociale, pp. 200-210.

²³L'autodidaxie, qui représente une forme d'apprentissage informel socialement bien identifiée, disparaît donc du paysage langagier à l'occasion de ce recadrage : le terme est jugé « daté » avec la scolarisation, tandis que le mot « autoformation » témoigne du renouvellement du regard porté sur le processus d'apprentissage « tout au long de la vie » par les organismes internationaux. Il intègre en effet la possibilité pour l'école et la sphère associative de l'éducation « non formelle » de jouer leur rôle dans l'accompagnement de l'autoformation. Le terme répond donc mieux à l'exigence évoquée précédemment d'une vision globalisante du processus de formation formel et informel « tout au long de la vie ».

Plus récemment, un nouveau mouvement s'est amorcé, pour structurer l'intérieur de cette enveloppe large de l'autoformation. L'idée d'une « galaxie » de l'autoformation est représentative de ce mouvement, et permet le retour de l'autodidaxie dans le paysage de l'autoformation. Ce renouveau est attesté par la parution, en cinq ans, de trois ouvrages consacrés à l'autodidaxie (Le Meur, G., 1998, Verrier, C., 1999; Bezille, H., 2003. Dans le même temps, « l'autodidacte », par sa parenté avec un sujet social devant construire lui-même ses savoirs et ses

création d'une forme, qui s'organise dans la tension entre trois pôles de cette dynamique : « l'auto », « l'éco » et « l'hétéroformation »²⁴.

Le pôle de « l'hétéroformation » désigne la formation « par » les autres, dans un cadre de socialisation qui correspond à celui de la forme scolaire. Le pôle de « l'auto » correspond à la formation que la personne se donne à elle-même. La dynamique formative centrale de « l'auto » est caractérisée par :

- la prise de pouvoir par la personne sur sa formation et le sens qu'elle entend lui imprimer ;
- une posture critique, interrogative et exploratoire, vis-à-vis de l'environnement et de soi-même ;
- le rôle de la réflexion sur les expériences, également sur son « rapport au savoir », c'est-à-dire sa manière d'apprendre et de se former, les méthodes et chemins que la personne aime prendre pour atteindre les objectifs d'apprentissage qu'elle se donne, et qui ne correspondent pas nécessairement à une méthodologie « standard », académique ;
- ce processus va dans le sens de l'émergence, chez la personne, d'un sentiment de sa globalité par la mise en relation d'éléments dispersés dans des expériences locales, ponctuelles ; par mise en relation du passé, du présent et de l'avenir de son expérience.
- dans la reprise réflexive de ses expériences de vie et d'apprentissage divers.

Le pôle de « l'éco », qui nous intéresse plus particulièrement, désigne la formation « avec », « au contact de », dans la réciprocité et l'échange avec l'environnement physique (la nature, les objets) et humain. Le rôle de l'environnement social et physique est très présent dans l'écoformation.

Cette écoformation se développe particulièrement dans certaines circonstances, et dans certains espaces :

- dans les moments de transitions, quand nos repères sont remis en question et que nous sommes contraints de puiser dans des ressources disponibles mais ignorées, oubliées, ou quand nous sommes contraints à produire des ressources adaptées à une situation nouvelle.
- dans certains espaces sociaux soumis à un faible contrôle externe au groupe, liés à la vie quotidienne, aux activités ordinaires, aussi bien professionnelles, familiales, qu'associatives, qu'ils soient volontaires ou diffus et informels. Elle est aussi très présente dans les échanges en réseaux (sur Internet, les réseaux d'échanges de savoirs etc.). Elle se développe plus volontiers hors des institutions d'éducation et de formation (école, entreprise..), mais peut aussi se développer dans les interstices de ces organisations.

Le pôle de « l'écoformation » est donc une « entrée » très productive pour saisir le lien dynamique entre apprentissages informels et autoformation.

Perspectives

Deux thèmes appellent aujourd'hui une attention particulière : le premier a trait au rôle des apprentissages non intentionnels dans l'autoformation du sujet « tout au long de la vie ».

affiliations dans une société en mutation, redevient une figure très actuelle qui nourrit l'imaginaire du sujet en formation (Bezille 2003 chapitre 3.)

²⁴Pineau et Marie-Michèle, 1983.

Le second a trait au rôle des apprentissages informels dans les processus de transformation de l'existant, au-delà de la transformation du sujet lui-même (création d'une œuvre, innovations, recherche..).

Apprentissages non intentionnels dans l'éducation tout au long de la vie

L'intérêt qui se développe aujourd'hui à propos des apprentissages informels se concentre sur ce qu'on appelle aujourd'hui « l'apprentissage auto-dirigé », c'est-à-dire un apprentissage conduit de façon intentionnelle et articulé à un projet d'acquisition de savoirs. A. Tough est identifié comme l'un des pionniers des recherches empiriques sur les pratiques d'apprentissage adulte « auto-programmées » et intentionnelles, dans les années 1970²⁵.

Ces enquêtes systématiques initiées par Tough, en montrant que l'apprentissage informel orienté vers un projet est une pratique sociale banale fort répandue dans différents milieux sociaux, vont marquer un tournant dans le regard porté sur les apprentissages produits hors d'un cadre formel, mais vont promouvoir dans le même temps une certaine conception de l'autoformation très « cognitive », fondée sur l'idée d'un sujet rationnel et maître de lui-même. C'est l'idée du « self-directed-learning » qui donne dans sa traduction française une vision très restrictive de l'autoformation et de la dynamique des apprentissages informels dans l'autoformation.

Cette vision donnera lieu à critiques :

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'autonomiser²⁶

Dans le même sens, les enquêtes de Danis et 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. Si 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.*

Cette nécessité de ne pas laisser de côté les apprentissages non intentionnels ou non planifiés est d'ailleurs présente dans les orientations des organismes internationaux dès les années 1960. Le rapport de l'UNESCO intégrait l'idée d'une *éducation diffuse* définie comme le processus permanent grâce auquel tout individu adopte des attitudes et des valeurs,

²⁵Tough et ses élèves vont faire des enquêtes de terrain auprès de larges échantillons de population sur les pratiques d'apprentissage que les gens conduisent pour eux-mêmes hors des institutions éducatives. Ils concluent que 80% de ces apprentissages adultes seraient des apprentissages effectués hors de tout cadre institutionnel formel. Tough introduira la métaphore de « l'iceberg » de l'apprentissage, reprise dans un ouvrage récent de Philippe Carré, à propos d'enquêtes actuelles (Carré 2005, pp. 100-101).

²⁶Pineau et Marie-Michèle, 1983 p. 73.

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 (Faure 1972). Dans le même sens, au cours de cette même période, l'OCDE évoquait l'existence d'apprentissages *fortuits*, liés aux expériences de la vie quotidienne, opposés à l'apprentissage orienté vers un objectif précis.

Dans les travaux de langue française, et plus près de nous, on peut retenir l'apport d'Abraham Pain (1990) à propos des apprentissages produits plus particulièrement à l'occasion de l'activité professionnelle. L'auteur souligne les dimensions du contexte d'apprentissage qu'il juge significatives : ce sont l'absence d'intentionnalité éducative de la part d'un tiers, et le fait également que l'apprentissage se fait dans un contexte non institutionnalisé à cette fin. C'est un apprentissage qui se fait par exemple à travers une activité développée pour d'autres raisons, il est produit par l'activité elle-même.

Apprentissages informels et dynamiques transformatives

Le rôle des apprentissages informels dans les dynamiques de transformation de l'existant apparaît par exemple :

- dans le rôle que joue l'autodidaxie dans les périodes de transformation de la société. Il est intéressant de remarquer que l'autodidaxie prend de l'importance par rapport à d'autres formes sociales d'apprentissage dans les périodes au cours desquelles la société dans son ensemble est soumise à des changements importants, ou quand émergent de nouveaux secteurs d'activités qui ne sont pas encore structurés par des logiques de formations académiques. Ces périodes sont ouvertes aux démarches créatrices, qui appellent elles-mêmes une rupture avec l'état des savoirs antérieurs. Comme le remarque Frijhoff à propos de l'autodidaxie du XVIII^e et XIX^e siècle (Frijhoff 1996), l'autodidaxie fleurit volontiers aux lisières des savoirs non encore contrôlés, l'insertion de ces nouveaux savoirs dans des systèmes formels d'acquisition survenant dans un temps second.

L'apprentissage informel fait partie intégrante de l'exploration de champs nouveaux d'activités et de savoirs. Ce défrichage est souvent le fait de « francs-tireurs » (Alter 2000) qui prennent plaisir à l'exploration par tâtonnement, au « bidouillage ». Inventeurs, chercheurs, artistes, innovateurs, entrepreneurs mobilisent spontanément des apprentissages informels pour mener à bien des projets, pour produire leur œuvre, quand il s'agit de sortir des sentiers battus, quand l'enjeu est « l'élaboration d'un inédit possible. ».

Dans la représentation de l'activité créatrice dont nous avons hérité, la figure de l'inventeur du XIX^e siècle occupe une place importante. C'est un bricoleur et un visionnaire qui n'hésite pas à manier différentes formes de savoirs. Il cultive cette déviance qui caractérise l'autoformation, en rompant avec les conformismes culturels, et en affichant une pensée « divergente », aventurière. Cette représentation de l'activité créatrice met aussi volontiers en avant la dimension intime et personnelle de l'expérience créatrice. Mais cette aventure singulière est ancrée dans un environnement qui joue également un rôle important, parfois dans la production de l'œuvre, parfois dans sa reconnaissance, souvent dans ces deux moments du processus. Les travaux québécois mentionnés précédemment, en soulignant le rôle de cette compétence autodidacte particulière qui consiste à s'accommoder de l'incertain, du mouvant, du hasard, de l'aléa, indiquent une piste d'exploration de ces processus centrée sur la relation de l'apprenant à son environnement.

- dans le rôle que jouent les apprentissages informels dans les transitions de la vie de chacun, comme en témoignent les récits de formation. L'adolescence est un de ces moments ouverts aux expériences aventurières de formation, dans un mouvement qui est celui du désir, et du faire. C'est tout à la fois un moment de vulnérabilité et de potentialité (Houde 1989), ouvert à un mouvement de reconfiguration du rapport au savoir. Cette même idée est développée dans les travaux de Mezirow (2001) sur l'apprentissage transformateur.

BIBLIOGRAPHIE

- Akkari Abdeljalil. et Dasen Pierre R. (Coords.), 2004, *Pédagogies et pédagogues du sud*, Paris, L'Harmattan.
- Alter Norbert, 2000, *La gestion du désordre en entreprise*, Paris : L'Harmattan.
- Bézille Hélène, 2003, *L'autodidacte, entre pratiques et représentations sociales*, Paris, L'harmattan.
- Bézille Hélène, 2005, " Joffre Dumazedier et l'autoformation : de l'autodidaxie à la formation tout au long de la vie ", in G. Le Meur (Coord.), *Construire une recherche : Joffre Dumazedier accompagnateur*, Lyon, Chronique sociale, pp. 200-210.
- Bézille Hélène, Courtois, Bernadette (Coords.), 2006, *Penser la relation Expérience-formation*, Lyon, Chronique sociale.
- Brougère Gilles ., Bézille Hélène H., 2007, " De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation ", Note de synthèse, *Revue Française de pédagogie*, n°158, Janvier,- février –mars 2007, pp. 117-160.
- Carré Philippe, 2005, *L'apprenance*. Paris, Dunod.
- Condorcet, (1792) 1994, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Texte présenté par Charles Coutel et Catherine Kintzler, Paris, Flammarion.
- Dasen Pierre, 2004, « Éducation informelle et processus d'apprentissage ». In A. Akkari et P.-R. Dasen, *Pédagogies et pédagogues du sud*, Paris, L'Harmattan, pp. 23-52.
- Dumazedier Joffre, 1988, *Révolution culturelle du temps libre : 1969-88*, Paris, Méridien Klincksieck.
- Dumazedier Joffre., 1973, " Loisirs, éducation permanente et développement culturel ", in Pineau Pineau Gaston (Coord.), *Éducation ou aliénation permanente*, Paris, Dunod.
- Dumazedier Joffre, 1962, *Vers une civilisation du loisir*, Paris, Point Seuil.
- Faure Edgar (Coord) Commission internationale de l'éducation, 1972, *Apprendre à être*. Paris : Unesco et Fayard.
- Forquin Jean-Claude, 2004, « L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 », *Savoirs*, n° 6, pp. 11-44.
- Freire Paolo. 1971, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro.
- Fridjhoff Willem., 1996, Autodidaxie, XVI-XIX : jalons pour construire un objet historique, in Autodidaxies XVI^e-XIX^e siècles, *Histoire de l'Éducation*, numéro spécial, pp. 5-28.
- Hrimech Mohamed, 1996, L'apprentissage informel, voie royale de l'autoformation, *Sciences de l'Éducation*, n° 39, pp. 217-238.
- Houde Renée, 1989, Les transitions de la vie adulte et la formation expérientielle, *Éducation permanente*, n° 100-101, pp.142-150.
- Illich Ivan., 2004, *Œuvres complètes*, Paris, Fayard, vol. 1.
- Illich Ivan., 1971, *Une société sans école*, Paris, Seuil.
- Lahire Bernard. 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires – Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon,PUL.
- Laing Ronald, 1969, *La politique de l'expérience*, Paris, Stock.

- Lave Jean et Wenger Etienne, 1991, *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press
- Le Meur Georges 1998 , *Les nouveaux autodidactes : Néoautodidaxie et formation*, Chronique sociale/Les presses de l'Université de Laval
- Mémorandum de la commission de 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.
- Mezirow Jack, 2001, *Penser l'expérience. Développer l'autoformation*, Paris, Chronique sociale.(1^{ère} éd. NY1991)
- Monjo Roger,1998, « La “forme scolaire” dans l'épistémologie des sciences de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 125, p. 83-93.
- Monteagudo José.G., 2002: « Les pédagogies critiques chez Paolo Freire et son audience actuelle », *Pratiques de formation/Analyse*, n° 43, pp. 49-66.
- Pain Abraham, 1990, *Éducation informelle : les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, L'Harmattan.
- Pineau Gaston., Marie-Michelle, 1983, *Produire sa vie ; autoformation et auto-biographie*, Paris, Edilig.
- Poujol Geneviève,1981, *L'éducation populaire : histoire et pouvoir*, Paris, Éditions ouvrières
- Rogers Carl R, 1976, *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod.
- Tanon Fabienne,1997, « Découpage du savoir, apprentissage et transfert de connaissance ». *Techniques et culture*, n° 28, pp. 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.
- Tremblay Nicole, 1996, « Quatre compétences-clés pour l'autoformation », *Les sciences de l'Éducation*, n° 39, pp. 153-176.
- Vincent Guy, (Coord.), 1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL.
- Wenger Etienne, 1998, *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. (Wenger, E., 2005, *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*, Sainte-Foy [Québec], Presses de l'université Laval).
- Verrier, Christian, 1999, *Autodidaxie et autodidactes*, Paris, Anthropos