

DOSSIER: L'ÉDUCATION DIFFUSE

De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle

Résumé: Analyser comment il peut y avoir apprentissage en dehors de situations éducatives conduit à rencontrer, malgré l'évidence d'un tel fait, des difficultés liées aux logiques de dénomination toujours contestables et aux résistances. Il est pourtant essentiel de penser une telle dimension, quel que soit le nom qu'on lui donne, qui peut apparaître comme fondamentale pour caractériser l'être humain, un apprenant tous terrains (ou plutôt en toutes situations). Il s'agit de penser la continuité entre éducation formelle et apprentissage informel, la diversité des situations d'apprentissage et de donner une place à une éducation diffuse se situant sur la crête entre le formel et l'informel.

Mots clés: apprentissage informel, éducation informelle, éducation diffuse.

Les évidences d'un apprentissage diffus et le problème de sa dénomination

Nous avons à plusieurs reprises et dans diverses publications¹ défendu l'idée qu'apprendre ne se réduisait pas aux situations scolaires, formelles ou conçues dans le but de faire apprendre, qu'il faut faire une place aux apprentissages en dehors des structures éducatives, ce qui implique de considérer qu'il existe des apprentissages auto-dirigés², dont la structuration appartient à celui qui apprend et qui utilise l'environnement et l'entourage pour construire des occasions d'apprendre. Mais il existe aussi des apprentissages fortuits sans volonté d'apprendre, où l'apprentissage est le résultat d'une rencontre, d'une situation qui n'a pas été programmée. Dans ce cas, l'absence de volonté peut être accompagnée d'une conscience d'avoir appris quelque chose. Ainsi en est-il d'un touriste interviewé lors d'une recherche sur les apprentissages en situation touristique: il évoque un gîte tenu par un Alsacien qui fut enrôlé dans l'armée allemande, lui révélant un pan de l'histoire, celle des

-
1. On peut se reporter entre autres à G. Brougère, H. Bézille, « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 158, janvier-mars 2007, p. 117-160 ; *Apprendre de la vie quotidienne*, G. Brougère, A.-L. Ulmann (dir.), Paris, PUF, 2009 ; *Apprentissages en situation touristique*, G. Brougère, G. Fabbiano (dir.), Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2014.
 2. Nous reprenons les distinctions de D. Schugurensky, « Vingt mille lieues sous les mers : les quatre défis de l'apprentissage informel », *Revue française de pédagogie*, n° 160, juillet-septembre 2007, p. 13-27.

“malgré-nous”, qu’il ne connaissait pas. Si la rencontre (ici entendue littéralement) est fortuite, il y a sentiment d’apprendre. Enfin, d’autres apprentissages ne sont pas conscients, nous les appelons tacites mais certains d’entre eux renvoient à une dimension largement évoquée dans la littérature scientifique, à savoir la socialisation qui de façon étonnante est rarement mise en relation avec l’apprentissage, comme s’il y avait incompatibilité entre apprentissage et absence de conscience. Il est possible d’apprendre sans en avoir conscience, ou sans le vouloir si l’on en est conscient, ou encore quand on le veut sans s’appuyer sur des structures éducatives préexistantes. C’est à cette dernière dimension que renvoie la notion “d’éducation diffuse” utilisée dans le cadre de l’UNESCO³ 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 »⁴.

Il y a de grandes évidences quant à l’existence de tels apprentissages, à commencer par celui de la langue maternelle mais aussi d’une langue seconde dans des situations qui articulent (en dehors des apprentissages scolaires qui peuvent compléter ces apprentissages) ces trois dimensions : les apprentissages tacites ou “diffus”, le fait d’apprendre sa langue maternelle sans s’en rendre compte à travers l’immersion dans un contexte langagier, les apprentissages fortuits fondamentaux qui conduisent à rencontrer en situation de nouveaux termes, de nouvelles expressions, des façons de parler, etc., et enfin nombre de personnes peuvent faire des recherches personnelles pour progresser dans l’usage d’une langue.

Nous avons pu montrer d’autres évidences dans des recherches comme celles sur le tourisme où l’on peut, à côté des apprentissages de la pratique elle-même, la pratique touristique dans ce cas, découvrir des apprentissages de différentes natures qui déclinent les diverses modalités de ces apprentissages non encadrés par un dispositif éducatif : il peut s’agir de connaissances géographiques, linguistiques, politiques acquises sans en avoir vraiment conscience et que l’on s’aperçoit disposer après coup, ou de façon fortuite ou bien encore à travers un acte volontaire, comme la visite d’un musée d’histoire.

Les difficultés de dénomination

S’il y a une évidence quant à la présence d’apprentissages sans dispositifs éducatifs, la difficulté de dénommer cela et les critiques relatives aux termes utilisés conduisent

-
3. Le thésaurus de l’UNESCO en donne la définition suivante : « Processus d’apprentissage qui se développe de manière continue et incidente dans la vie d’un individu, en dehors des structures organisées de l’éducation formelle et non formelle. Ne pas confondre avec “éducation non formelle” » et le donne comme synonyme d’apprentissage informel et traduction d’*informal education*. Consultable à l’adresse : <http://skos.um.es/unescothes/C01975/html?l=fr>.
 4. M. Carton, *L’éducation et le monde du travail. Étude préparée pour le bureau international d’éducation*, UNESCO, 1984.

souvent à des rejets précipités. En fait notre idée est que la difficulté de dénommer liée entre autres à la domination de la littérature centrée sur les apprentissages en situation formelle ou scolaire ne doit pas conduire à rejeter la question sous-jacente ou, pour le dire autrement, ce n'est pas parce que notre langage n'est pas adapté à une réalité que celle-ci n'existe pas.

La première dimension de cette question est de savoir s'il faut parler d'apprentissage ou d'éducation. On serait tenté de dire qu'il est préférable de parler d'apprentissage car l'éducation semble renvoyer à une volonté d'apprendre et / ou d'éduquer (faire apprendre), à l'existence d'une formalisation de la dimension éducative. Mais la polysémie du terme est sans doute large et n'a pas empêché d'autres usages du mot "éducation" renvoyant alors à des processus non soutenus par des dispositifs éducatifs. Nous commencerons cependant par utiliser exclusivement le terme d'apprentissage mais nous reviendrons dans un deuxième temps sur la question de l'éducation.

Au niveau international et plus récemment au niveau français s'est diffusée la notion d'apprentissage informel qui pose de nombreux problèmes :

– les apprentissages sont-ils différents selon que l'on apprend dans telle ou telle situation (scolaire et non scolaire) ? Cela a-t-il un sens de dire que l'apprentissage en tant que tel est informel (ou formel) ? Cela me semble la critique la plus importante qui conduit à considérer qu'il y a un raccourci dans cette expression car ce n'est pas l'apprentissage qui est formel ou informel, ce qui conduirait à considérer qu'il est alors préférable d'appliquer cet adjectif à la situation d'apprentissage.

– Il s'agit d'une définition négative par ce qui n'est pas, en opposition à la forme éducative. Mais c'est un résultat historique lié au fait que l'apprentissage a plutôt été étudié dans des situations formelles et que l'idée qu'il y avait d'autres situations d'apprentissage s'est présentée de façon négative, comme ce qui ne relève pas des situations scolaires. C'est le résultat du fait que l'éducation, la présence de dispositifs éducatifs ont rendu visible l'apprentissage dont on peut se demander dans un deuxième temps s'il dépend ou non de tels dispositifs. Cela renvoie alors à l'idée qu'il pourrait y avoir un apprendre sans faire apprendre en regard, ce qui se formule d'abord de façon négative. Il faudra sans doute du temps pour aller au bout du renversement et prendre comme point de référence ou de départ des apprentissages insérés dans le cours des activités sans présence d'un faire apprendre.

– Un discours récurrent et validé par des institutions internationales distingue trois niveaux : les apprentissages formels (réduits alors aux apprentissages scolaires dans des cadres institutionnels contrôlés par les États), les apprentissages non formels (qui relèvent d'institutions non étatiques) et les apprentissages informels. Les deux formes de négation rendent les choses confuses, car elles s'appliquent à deux niveaux différents ; dans le premier est visé (un peu sur le modèle sous-jacent de l'économie non formelle) la prise en charge de l'éducation par des structures non gouvernementales, indépendantes de l'État (ou supposées telles), ce qui recouvre les associations (et l'éducation populaire), les clubs sportifs, les églises ou autres structures religieuses. Or ces différentes situations sont marquées par des dispositifs éducatifs qui peuvent être très formels quoique différents de l'école, tels que

l'école coranique ou les écoles dédiées à des sports. Scribner et Cole⁵ ont utilisé l'expression plus juste de "*formal education in noninstitutional settings*", que l'on peut traduire par « éducation formelle au sein de structures non institutionnelles ».

Je préfère la distinction proposée par Barbara Rogoff⁶, qui souligne que ces dispositifs sont souvent marqués par une différence fondamentale avec l'école mais également avec ce qui se rapproche le plus de l'apprentissage informel et qu'elle évoque sous l'expression de « participation délibérée aux communautés ». Elle propose l'expression de « répétition guidée », qui est caractérisée par un enseignant qui est issu du monde social de référence (un iman, un pratiquant du sport visé par l'apprentissage) et propose des modèles à imiter mais hors du contexte de leur usage social. Loin d'être un spécialiste de l'éducation, il est le plus souvent un acteur du domaine enseigné. La formalisation est différente, non scolaire, mais parler de non formel est pour le moins contestable. D'autres auteurs se sont contentés d'opposer formel et informel entendu comme absence de dispositif éducatif (qu'il soit formel ou "non formel"). Il nous semble indispensable de prendre des distances avec une trilogie qui est facteur de confusion et dont l'intérêt classificatoire ne va pas avec une pertinence conceptuelle.

Continuité entre apprentissages en situations formelles et informelles

La solution que nous avons préconisée, plus pragmatique que conceptuelle, est d'utiliser l'expression d'apprentissage en situation informelle. En effet, ce n'est pas l'apprentissage qui est informel mais la situation. Des auteurs comme Stephen Billett⁷ vont refuser le terme en soulignant que bien des situations où l'on apprend sont très formalisées, comme c'est le cas de situations de travail dont une abondante littérature montre qu'elle peut produire des apprentissages, ce qui renvoie à l'évidence ancienne d'un "apprentissage sur le tas". Il faut donc ajouter qu'il s'agit d'une situation informelle du point de vue éducatif, ou pour le dire autrement que la situation, aussi formelle soit-elle, n'a pas été mise en forme du point de vue de l'éducation entendue comme faire apprendre. On revient à l'idée qu'il s'agit d'apprendre sans "faire apprendre" extérieur au sujet, sans didactique sinon une auto-didactique que l'on trouverait derrière l'auto-formation.

La conséquence en est que la notion de forme prend sens. Elle peut renvoyer aux travaux de Vincent⁸ sur la forme scolaire et conduire à considérer que l'édu-

-
5. S. Scribner, M. Cole, « Cognitive Consequences of Formal and Informal Education », *Science*, New Series, vol. 182, n° 4112, novembre 1973, p. 553-559.
 6. B. Rogoff *et al.*, « Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes », in *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, G. Brougère, M. Vandenbroeck (dir.), Bruxelles, Peter Lang, 2007, p. 103-138.
 7. S. Billett, « Working participatory practices. Conceptualising workplaces as learning environments », *Journal of Workplace Learning*, 16, 5/6, 2004, p. 312-324.
 8. G. Vincent, *L'école primaire française: étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1980; *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, G. Vincent (dir.), Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1994.

cation est une question de forme en pluralisant cette notion. Il y a une diversité de formes éducatives (dont celles qui relèvent paradoxalement selon la terminologie critiquée du “non-formel”) et les apprentissages en situation informelle renverraient à l'absence de mise en forme.

Mais sans doute le gain le plus important est que, tout en conservant faute de mieux ce vocabulaire contestable, nous le relativisons en remplaçant une opposition entre formel et informel par un continuum entre deux pôles (représentation encore simplificatrice mais nettement plus heuristique), du plus formel (les formes scolaires les plus cadrées) au plus informel (les apprentissages non conscients les plus invisibles) ou diffus. Il n'y a plus de frontière précise entre apprentissage “formel” et “informel” (entendue comme en situation plus ou moins formelle) mais une formalisation plus ou moins importante.

Il s'agit de considérer que l'apprentissage n'est pas à définir, de façon générale, comme le résultat d'un dispositif éducatif (d'une forme éducative) mais comme une dimension de l'activité humaine, présente comme accompagnant nombre de pratiques (et pas seulement des pratiques éducatives). On peut considérer l'apprentissage comme ce qui définit l'être humain, capable d'apprendre, donc de construire un environnement culturel qui suppose la transmission. Mais la transmission n'est sans doute qu'une façon de désigner la présence d'un apprentissage, ou ce que l'on pourrait appeler une reproduction interprétative, pour reprendre l'expression forgée par le sociologue de l'enfance William Corsaro⁹ afin de désigner ce qui est de l'ordre de la socialisation.

Il me paraît intéressant de penser qu'une dimension au moins de l'apprentissage (il ne s'agit pas de considérer que l'on penserait ainsi l'ensemble de ses modalités) relèverait d'une articulation entre reproduction et interprétation (on peut le voir à l'œuvre dans l'imitation, le jeu qu'étudie Corsaro, le rapport à la langue maternelle ou à une langue seconde) qui, sans pour autant témoigner d'une volonté d'apprendre, mais plutôt d'agir, de faire, de faire avec, peut être considérée comme un “apprentissage informel”.

Il faut donc considérer l'apprentissage comme ce qui au cœur de l'humain, permet à la fois de reproduire et d'innover, de reproduire et de produire des connaissances. Cela ne signifie pas que l'on apprenne toujours loin de là, l'appris débouchant sur les routines, les comportements stabilisés de la vie quotidienne¹⁰ qui permettent d'agir en s'appuyant sur ce qui est maîtrisé. Mais cela signifie que l'apprendre peut accompagner bien des pratiques de façon plus ou moins consciente, volontaire et organisée.

Cette approche permet de comprendre qu'entre informel et formel il n'y aurait pas du non-formel mais plutôt du semi-formel, des modalités de faible formalisation, ce que l'on peut trouver dans l'auto-formation, mais aussi dans les formes de soutien, de guidage proposées par l'entourage de celui qui apprend ainsi. Il ne

9. W. Corsaro, *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, Pine Forge Press, Sage, 1997.

10. G. Brougère, « Vie quotidienne et apprentissages » in *Apprendre de la vie quotidienne*, G. Brougère, A.-L. Ulmann (dir.), Paris, PUF, 2009, p. 21-31.

s'agit pas de dispositifs formels au sens strict, mais de mises en forme limitées que l'on peut voir dans le soutien apporté à celui qui apprend une langue (parler moins vite, répéter, corriger, etc.)

Il s'agit d'accepter les différentes modalités de l'apprentissage, dont certaines se font en l'absence de dispositifs de faire apprendre et d'autres avec des dispositifs qui sont tellement associés à la vie quotidienne que l'on peut difficilement les considérer comme des formes éducatives, et enfin d'autres liés à des dispositifs éducatifs d'une grande variété.

Si l'on voulait parler d'apprentissage diffus, on pourrait dire qu'effectivement l'apprentissage accompagne nombre d'activités humaines, qu'elles soient conçues ou non pour cela. L'apprentissage est présent partout, pouvant accompagner des pratiques diverses, dont les pratiques éducatives, qui n'ont pas l'exclusivité de l'apprentissage. Bien entendu, dans de nombreuses situations (y compris pour partie celles conçues pour apprendre) il n'y a pas d'apprentissage. Si l'apprentissage n'est pas lié à l'éducation, au faire apprendre, réciproquement les situations éducatives peuvent ne pas déboucher sur des apprentissages, situation bien documentée qui devrait conduire à couper la relation entre l'un et l'autre. Pour le meilleur et le pire, enseignement ou faire apprendre et apprentissage ne sont pas liés.

On pourrait éviter la notion d'informel en renvoyant à celle « d'apprentissage situé comme un processus socialement situé de formation de connaissances »¹¹ issue des travaux de J. Lave et É. Wenger¹². Mais le point commun avec ce que nous avons proposé est de considérer que la situation est essentielle. Si tout apprentissage est situé, cela signifie qu'il y a un lien entre apprendre et une situation qui a permis cet apprentissage, quels que soient le degré et les modalités de formalisation éducative de celle-ci.

Les résistances

Cette façon de penser l'apprentissage provoque différents types de résistances au-delà même de la critique du terme déjà évoqué.

Les apprentissages informels contre l'école

Le premier type de résistance est la suspicion attachée à la mise en évidence d'autres situations d'apprentissage que l'école. On y voit une critique de l'école. Mais dire que l'on apprend en dehors de l'école ne conduit pas à penser que l'école serait inutile, mais à affiner au contraire la réflexion sur l'école à plusieurs niveaux. Quelle

11. *Informal learning and digital media*, K. Drotner et al. (éd.), Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, 2008, p. 2.

12. J. Lave, É. Wenger, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991 ; É. Wenger, *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*, Sainte-Foy [Québec], Presses de l'Université Laval, 2005.

est la spécificité de l'école en matière d'apprentissage dans la mesure où tout ne s'apprend pas à l'école, ce qui semble une évidence si l'on analyse les connaissances des uns et des autres ? Un exemple parmi d'autres : j'ai appris la géographie de l'URSS. Je sais aujourd'hui que l'URSS n'existe plus et je dispose de connaissances sur la pluralité des nations qui ont résulté de cette disparition. L'exposition aux médias, des voyages m'ont permis d'acquérir des connaissances géographiques qui ne peuvent résulter d'un enseignement scolaire antérieur aux années 1980. Il faut accepter que l'apprentissage commence avant et continue après l'école, se fasse en parallèle à l'école, à son programme y compris au sein de l'école même où se constituent des groupes de pairs.

Outre la réflexion sur la spécificité de l'enseignement scolaire, on peut interroger le fait que les enfants arrivent à l'école (au début de la scolarité mais tout autant chaque jour) avec des connaissances différentes, dont certaines sont valorisées et d'autres pas. C'est une différence qui peut devenir par leur traitement à l'école des facteurs d'inégalité. Comment compenser ce qui est appris hors de l'école et peut faire défaut à certains ? Faut-il plus d'école ou des dispositifs différents plus proches des apprentissages en situation informelle ? Il n'y a sans doute pas une réponse simple, mais cela implique que l'on prenne en compte ce qui vient des apprentissages informels plutôt que les nier. On peut noter que le nouveau programme de l'école maternelle fait un grand pas dans cette direction :

L'enfant qui entre pour la première fois à l'école maternelle possède déjà des savoir-faire, des connaissances et des représentations du monde ; dans sa famille et dans les divers lieux d'accueil qu'il a fréquentés, il a développé des habitudes, réalisé des expériences et des apprentissages que l'école prend en compte¹³.

On peut souhaiter que cela ne soit pas réservé à l'école maternelle et qu'il s'agisse d'un premier pas vers une prise en compte généralisée des apprentissages en situation informelle ou en situation formelle autre que l'école.

Il n'y a pas de connaissances informelles

Un deuxième type de résistance renvoie à l'idée d'une hiérarchie des connaissances, dont certaines (que l'on qualifie alors volontiers de savoir) pourraient s'acquérir uniquement dans des cadres formels et didactisés. On abandonnerait alors aux apprentissages dits informels les connaissances les moins valorisées, connaissances pratiques ou quotidiennes. Outre que ces connaissances n'ont pas à être dévalorisées du fait de leur importance et de leur variété (les pratiques intellectuelles et / ou scolaires supposent aussi des connaissances pratiques, des savoir-faire), il convient de rompre la relation entre modalités d'apprentissage et type de connaissances. Nous récusons ainsi l'idée qu'il y aurait des connaissances informelles ou des savoirs

13. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Programme de l'école maternelle, Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015*, p. 3.

informels qui seraient issus des apprentissages informels. À partir du moment où "informel" s'applique à la situation et non à l'apprentissage en tant que tel, cela n'a plus de sens, d'autant qu'une connaissance ne peut être qualifiée d'informelle et être ainsi considérée comme dénuée de forme. Tout type de connaissance peut sans doute s'apprendre dans les diverses situations, et la distinction à appliquer est celle de connaissance implicite ou tacite d'une part, de connaissance explicite d'autre part, ce qui renvoie à une riche littérature sur la question¹⁴. Une connaissance implicite peut devenir explicite et réciproquement. Ainsi bien des connaissances acquises en situations scolaires sont devenues tacites. Si l'on suit certains auteurs en mettant au centre de l'apprentissage (en tant que résultat) les notions de maîtrise et d'appropriation comme le fait Wertsch¹⁵ dans la perspective vygotkienne qui est la sienne, on peut considérer qu'il y a toujours dans cela de l'implicite et de l'explicite, y compris dans la maîtrise des domaines les plus abstraits et théoriques.

Naturalisation et renvoi dans le passé

Un troisième type de résistance m'est apparu dans la naturalisation des apprentissages dits informels, renvoyés trop facilement à l'inné, aux talents "naturels" d'un individu. Leur invisibilité les fait disparaître en tant qu'apprentissage pour les renvoyer à des différences de nature. Il s'agit plus d'une posture d'acteurs, comme ces élus municipaux interrogés dans le cadre d'un master¹⁶ et qui renvoyaient leur maîtrise politique non pas à des apprentissages liés à leur parcours, aux pratiques développées au sein des partis et à la compétition interne qui leur avait permis de devenir le candidat de leur camp, mais à des dispositions innées.

Un dernier type de résistance peut consister à renvoyer au passé, aux temps d'avant le développement de la scolarisation, aux peuples sans école les apprentissages informels. Ce qui conduit à deux erreurs. D'une part, nombre de sociétés, si elles sont sans école au sens moderne ou occidental du terme, ont cependant pu mettre en place des dispositifs formels d'apprentissage, qu'il s'agisse de connaissances pratiques ou religieuses. D'autre part, les apprentissages formels ne se substituent pas aux apprentissages informels dans une logique de vases communicants. On peut se demander au contraire si l'expansion scolaire et plus généralement des formes éducatives (préscolarisation, éducation populaire, formation des adultes, université, etc.) ne s'accompagne pas d'une expansion parallèle des situations informelles d'apprentissage dont peuvent témoigner le développement d'Internet, des voyages, des stages mais aussi de façon plus structurelle le développement d'une

14. Nous renvoyons entre autres à M. Polanyi, *Personal Knowledge: Toward a post-Critical Philosophy*, Chicago, University of Chicago Press, 1958 et *The Tacit Dimension* [1966], Chicago, The University of Chicago Press, 2009; T. Hedesstron, E.A. Whitley, *What is meant by tacit knowledge? Towards a better understanding of the shape of actions*, in 8th European Conference on Information Systems, 3-5 July 2000, Vienne; M. Eraut, « Non-formal learning and tacit knowledge in professional work », *British Journal of Educational Psychology*, n° 70, 2000, p. 113-136.

15. J.V. Wertsch, *Mind in action*, Oxford, Oxford University Press, 1998.

16. Il s'agit du Master de Lionel Joseph réalisé à l'université Paris 13.

vie urbaine qui multiplie les rencontres potentielles avec des personnes d'origines différentes. Un exemple parmi d'autres : dans sa thèse, Bruno Michon¹⁷ montre que les connaissances religieuses sont plus importantes non pas en Alsace où l'enseignement existe du fait du statut spécifique des régions annexées par l'Allemagne au moment des lois de 1905 sur la laïcité, mais en région parisienne, là où des jeunes de confessions différentes se rencontrent ; la présence, entre autres, de musulmans stimulant un questionnement religieux qui échappe totalement à la formalisation scolaire. Par ailleurs, la même recherche montre l'importance des médias (y compris voire surtout dans des émissions satiriques)¹⁸ dans les connaissances religieuses.

Repenser l'apprentissage pour rendre possible un autre rapport à l'éducation

Le résultat de cette approche est moins de traquer les apprentissages informels que de permettre de penser autrement la question de l'apprentissage et de l'éducation.

Celle-ci ne relève pas d'un enfermement dans des lieux particuliers, des maisons closes, mais d'une diffusion potentielle. C'est ce que nous avons voulu montrer dans *Apprendre de la vie quotidienne*¹⁹ : la diversité des situations qui peuvent permettre des apprentissages de différentes natures, à commencer par l'apprentissage des pratiques. On peut essayer de découvrir les dispositifs qui permettent de tels apprentissages en soulignant l'importance de l'observation²⁰, de l'imitation (ou de la mimésis pour reprendre Christoph Wulf²¹), de la participation, en partie guidée²², au sein de communautés de pratique²³. Il y aurait là les sources principales de l'apprendre, que l'on pourrait considérer comme certes découvertes plutôt dans les situations informelles d'apprentissage, mais que l'on peut retrouver dans les situations formelles. Un élève n'est-il pas convié à observer (le maître ou ce que montre le maître, les autres), à imiter (les bons élèves, les maîtres, des situations déployées pour leur exemplarité), à participer à cette pratique spécifique qui est celle d'une classe en étant le plus souvent guidé. Bien entendu, on peut avec B. Rogoff souligner les grandes différences des situations de la vie quotidienne et celles de l'école, en mettant en évidence pour cette dernière la présence d'un enseignant spécialisé non

17. B. Michon, *La culture religieuse des adolescents en France et en Allemagne. Des connaissances aux défis de l'exculturation, de la popularisation et de l'altérité*, thèse de doctorat en sociologie sous la co-direction d'A.-S. Lamine et de H. Knoblauch, Université de Strasbourg, 2011 (dactyl.).

18. Tel est le cas d'un épisode marquant, évoqué par de nombreux élèves, de *South Park* justifiant la tradition du lapin de Pâques façon *Da Vinci Code*.

19. *Apprendre de la vie quotidienne*, G. Brougère, A.-L. Ulmann (dir.), Paris, PUF, 2009.

20. Voir à cette question et au-delà, entre autres, P. Greenfield, *Weaving Generations Together: Evolving Creativity in the Maya of Chiapas*, Santa Fe, School of American Research Press, 2004.

21. Cette question est développée dans différents ouvrages de l'auteur, par exemple C. Wulf, *Anthropologie de l'homme mondialisée. Histoires et concepts*, Paris, CNRS, 2013, chap. 7.

22. B. Rogoff *et al.*, « Développement des répertoires culturels... ».

23. J. Lave, É. Wenger, *Situated learning...* ; É. Wenger, *La théorie des communautés de pratiques...*

dans une pratique sociale ordinaire mais dans l'enseignement, l'importance de la parole (sous forme de questions par exemple), le rôle de l'évaluation séparée de la pratique, etc. L'école est bien une pratique sociale spécifique, mais elle s'appuie sur les mêmes modalités d'apprentissage, ce qui conduit à penser que si les situations diffèrent, l'apprentissage est de même nature.

On pourrait évoquer l'idée d'une opposition entre apprendre passivement et activement. Cela renverrait à une vision des situations informelles comme celles d'une réception parfois non consciente de ce qui est appris par opposition aux situations formelles qui impliqueraient un apprenant conscient de ses apprentissages, volontaire et actif. C'est une idée qui pourrait être sous-jacente au terme d'une éducation diffuse proche de la socialisation. Outre que cela relève plus, concernant l'école, d'un idéal que d'une réalité, l'apprentissage en situation informelle n'est pas un apprentissage passif à condition que l'on m'accorde qu'il n'existe pas une action qui serait apprendre, mais qu'apprendre est le résultat d'un agir, d'un faire diversifié. Il n'y a pas en situation informelle une action "apprendre" énoncée comme telle, visible, mais pour apprendre il y a nécessairement action, y compris quand il s'agit de la socialisation, ainsi que le montre une sociologie de l'enfance²⁴ qui nous décrit un enfant actif, sujet / acteur de sa socialisation. Si apprendre implique un individu qui observe (et qui est capable d'attention), qui imite, qui participe même si ces actions ne sont pas faites dans le but d'apprendre, il n'y a pas d'apprentissage sans action, mais l'action peut avoir un autre objectif qu'apprendre. Dans les situations informelles l'apprentissage est un co-produit²⁵ d'une action qui n'est pas faite dans l'intention d'apprendre. Pour le dire autrement, il ne suffit pas d'être là (au sein d'une communauté) pour apprendre, il faut agir, faire pour cela. Si apprentissage diffus il y a, il n'a rien de passif, ce n'est pas l'environnement qui apprend, c'est le sujet qui apprend en agissant (et observer est une première modalité de l'action) dans un environnement donné.

Reste que l'on peut ici relever une limite de la littérature sur l'apprentissage informel, quel que soit le nom qu'on lui donne, à travers l'importance accordée à la participation qui ne prend pas assez en compte des logiques d'action plus affirmées et moins collectives d'un sujet. C'est cette question que nous avons voulu mettre à l'épreuve dans une recherche sur le tourisme²⁶. Il nous a semblé en effet que si l'observation y était importante, la participation était moins évidente (même si on la trouve dans la participation aux activités touristiques) et que l'exploration (tout particulièrement sous une forme guidée, que le guide soit de papier ou de chair et d'os, un professionnel ou un autre touriste rencontré au hasard de ses pérégrinations) était essentielle. L'exploration en situation informelle n'a pas pour but d'apprendre, l'apprentissage étant un co-produit d'une activité qui peut

24. W. Corsaro, *The Sociology of Childhood*.

25. A. Pain, *Éducation informelle : les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, L'Harmattan, 1990.

26. G. Brougère, « Soi-même comme touriste apprenant – Essai d'auto-ethnographie », in *Apprentissages en situation touristique*, G. Brougère, G. Fabbiano (dir.), Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2014, p. 155-180.

avoir pour but le divertissement (dans le cas du tourisme), ou bien s'articuler à des objectifs liés à une pratique de production. Il me semble donc que prendre en compte l'exploration guidée (sans rejeter une exploration plus sérendipie, au hasard) permet d'ouvrir de nouvelles perspectives à des apprentissages dont l'informalité ou l'aspect diffus s'accommode d'un niveau élevé d'action de la part du sujet. Cela montre l'importance de l'activité, de l'engagement du sujet pour qu'il y ait apprentissage, y compris dans les situations où celui-ci est invisible.

De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle

Comment passe-t-on de la question de l'apprentissage à celle de l'éducation ? Cela suppose une prise de conscience de la dimension d'apprentissage. J'utiliserais volontiers l'expression d'éducation informelle ou diffuse pour signifier ces situations où il existe soit une volonté d'apprendre, soit une intention de faire apprendre, mais en utilisant exclusivement les moyens des apprentissages en situation informelle.

On peut renvoyer aux auteurs qui en Angleterre évoquent cette idée d'éducation et d'éducateur informel pour désigner des éducateurs de rue qui utilisent des situations informelles pour faire passer des informations et des connaissances²⁷. Shugurensky²⁸ utilise cette expression pour le dispositif de visite dans le cadre du budget participatif de Porto Alegre. Ces visites n'ont pas pour but d'apprendre mais de choisir les programmes qui devront être financés. Ce faisant, les participants apprennent en découvrant une diversité de situations qui peut conduire à transformer leur point de vue, et les promoteurs de ces visites peuvent considérer qu'il y a bien une dimension éducative, même si elle est seconde.

Le jeu, comme bien d'autres activités, permet des apprentissages dits informels²⁹. Mais quand le jeu à l'initiative de l'enfant relève d'un dispositif proposé au niveau d'une structure préscolaire, on peut alors parler d'éducation informelle ou diffuse. Il ne s'agit pas de structurer des apprentissages mais de proposer aux enfants un espace de jeu qui doit être investi comme tel (et non comme exercice), ce qui conduit à ce que le jeu relève d'une logique éducative sans relever d'une éducation formelle de type scolaire. Mais peu de programmes ou d'auteurs évoquent cette dimension, à l'exception du programme norvégien :

Les *kindergartens* doivent favoriser la capacité des enfants d'apprendre dans des environnements formels et informels d'apprentissage. Les environnements formels sont organisés et guidés par le personnel. Les environnements informels d'apprentissage sont

27. T. Jeffs, M. Smith, *Informal Education: Conversation, Democracy, and Learning*, Derby, Education NowBooks, 1996.

28. D. Shugurensky, « Apprendre en faisant : démocratie participative et éducation à la citoyenneté », in *Apprendre de la vie quotidienne*, G. Brougère, A.-L. Ulmann (dir.), Paris, PUF, 2009, p. 207-219.

29. G. Brougère, *Jouer / Apprendre*, Paris, Economica, 2005.

fortement liés aux activités quotidiennes, aux situations ponctuelles qui se produisent pendant le jeu et les différentes interactions avec les adultes ou les enfants³⁰.

On peut dire qu'il s'agit d'une éducation diffuse surtout dans les pratiques que l'on peut trouver aujourd'hui, qui sont loin de se limiter au jeu mais proposent plutôt des espaces d'interaction entre enfants et avec des objets qui relèveraient non seulement du jeu mais de l'exploration, en grande partie guidée mais pas exclusivement, ou guidée indirectement à travers les objets, leur disposition, des interactions avec les enfants. On peut ainsi intégrer dans cette logique aussi bien la pédagogie du jardin d'enfants allemand très orienté vers le jeu que celle des écoles maternelles de Reggio ou de Toscane en Italie, qui sont plus orientées vers une pédagogie de la découverte. On peut noter que la pédagogie préscolaire allemande se dénomme "approche situationnelle" (*situationsorientierter Ansatz*), avec l'idée que c'est en se confrontant à des situations, dont celles relatives au jeu, que l'enfant apprend. Mais cette confrontation peut se faire sans volonté ni conscience d'apprendre. On attend cependant de l'enfant qu'il se comporte en acteur, capable d'initiatives, d'interactions avec son environnement, de questionnement, d'explorations, ce qui peut constituer une éducation diffuse au sens où elle s'appuie sur le milieu dans lequel évolue l'enfant.

Relèveraient d'une telle éducation diffuse certaines formes de tourisme où le voyageur peut être en situation d'auto-formation dans une exploration guidée où il est attentif aux signes, aux informations qui n'éclairent ce qu'il voit que du point de vue de ce qui est offert. En effet la mise en tourisme, le fait d'inviter des visiteurs conduit le plus souvent à une démarche éducative (mais sans cadre formel) consistant à donner des informations (historiques, géologiques...) sur le lieu, à mettre en valeur certains aspects, à proposer des commentaires et des liens avec d'autres lieux, etc. Offrir à l'attention du touriste un site historique ou naturel, c'est lui donner la possibilité d'en apprendre quelque chose.

On peut ainsi voir des situations qui, sans se couper totalement des apprentissages informels, sont caractérisées par une volonté de faire apprendre ou d'apprendre. On peut le considérer comme le premier niveau de la formalisation, ou penser que l'on reste en deçà de la mise en forme éducative. Le contexte va jouer alors un grand rôle : si l'on se situe dans un cadre institutionnel à finalité éducative, on peut plus facilement y voir un aspect formel et ainsi, pour revenir sur l'exemple précédent, considérer qu'il existe une forme éducative préscolaire différente de la forme scolaire, tout au moins dans les pays où le préscolaire s'éloigne de la forme scolaire ; quand le cadre de l'activité n'emprunte pas au monde scolaire mais au divertissement, au loisir comme dans le cas du tourisme, l'éloignement de formes éducatives peut être plus net.

L'éducation diffuse apparaît en ce sens aussi bien relever de celui qui apprend et qui développe des stratégies d'auto-formation éloignées de toute insertion dans

30. Ministère norvégien de l'Éducation et de la Recherche, *Framework plan for the Content and Tasks of Kindergartens*, 2011, p. 29.

une structure éducative formelle que d'un éducateur qui propose une diffusion éducative à travers des situations qui ne s'inscrivent pas dans une mise en forme éducative.

Il y a là un défi complexe, quelque chose qui relève de l'oxymore et qui risque à tout moment de sombrer dans la formalisation éducative, voire scolaire (le jeu devient un outil éducatif comme un autre, le site internet prend une dimension didactique, etc.), ou dans l'invisibilité totale, l'action éducative se dissout dans une relation (parentale, amicale, etc.) qui perd toute visibilité mais à ce moment on se retrouve dans la logique de l'apprentissage en situation informelle. Il est logique que cette éducation qui se situe sur la crête entre formalité et informalité, diffusion et spécialisation, puisse tomber très facilement d'un côté ou de l'autre. Mais c'est cette fragilité structurale qui fait la richesse de situations qui sont dans un entre-deux et de ce fait peu étudiées.

Gilles BROUGÈRE

Experice

Université Paris 13 – Sorbonne Paris Cité