

Les jeux du formel et de l'informel

Gilles Brougère

Comment et dans quelles conditions apprend-on ? C'est une contribution à cette question que ce dossier voudrait apporter avec des analyses proposées par des chercheurs issus de différents pays, travaillant sur des perspectives diverses, mais qui tous utilisent la notion d'éducation et/ou d'apprentissage informel pour sa valeur heuristique.

C'est en effet la première dimension de ce dossier que de considérer qu'au-delà des interrogations que l'on peut avoir sur la pertinence conceptuelle de cette notion (voir à ce sujet Brougère & Bézille, 2007), sur une absence de stabilisation de sa signification variable selon les auteurs, il importe de mettre l'accent sur le fait que les apprentissages ne relèvent pas uniquement d'une éducation formelle, de situations qui sont conçues, reconnues ou vécues comme éducatives. Ce que porte cette expression au-delà de toutes ses ambiguïtés, c'est l'idée qu'en participant à diverses activités, qu'il s'agisse de travail, de loisir, de vie associative, du plus ordinaire de la vie quotidienne ou d'événements exceptionnels qui traversent une vie, les personnes apprennent sans que la situation ait été pensée pour cela, sans qu'elles en aient l'intention, voire, parfois, sans qu'elles en aient conscience. C'est donc refuser de limiter l'apprentissage à des moments construits pour cela, à la présence d'une intention d'apprendre, voire à la conscience d'apprendre.

On peut certes refuser pour de multiples bonnes raisons une expression purement négative qui ne dit

rien sur la situation, mais l'abandonner c'est prendre le risque de faire disparaître le problème. Il ne s'agit pas de considérer que cette expression expliquerait quoi que ce soit du phénomène qu'elle permet de pointer, mais simplement d'en retenir, peut-être provisoirement et faute de mieux, la valeur descriptive. Si l'on porte le regard sur les apprentissages informels, aussi vague soit la notion, qu'est-ce que cela nous permet de comprendre sur les modes d'apprendre ?

Dès que l'on affine le regard, on perçoit une situation complexe qui ne permet pas d'isoler aussi simplement apprentissages informels et formels. Il est sans doute impossible de mettre une frontière là où il s'agit d'un *continuum* (Brougère & Bézille, 2007), d'une variété de formes, d'une diversité dont la distinction maladroite entre formel, non-formel et informel essaie de rendre compte (Poizat, 2003).

C'est pourquoi les textes de ce dossier plus que penser l'informel en tant que tel sont orientés vers la prise en compte de l'entrelacement, de l'interaction continue du formel et de l'informel en éducation. Les apprentissages aujourd'hui, dans des sociétés où l'école sous ses diverses formes est très présente, ne peuvent être pensés comme pouvant relever exclusivement de ce qui constitue moins des catégories de la réalité que des dimensions de l'analyse. Qu'il s'agisse de la présence de l'informel au sein même de l'école, dans les apprentissages buissonniers en marge de la classe, de la formalisation de ce qui a été perçu comme informel, ces dimensions sont le plus souvent

associées. Penser l'éducation dans la société contemporaine, c'est donc penser les relations complexes entre ces deux aspects sans doute indissociables.

Il ne s'agit pas pour autant d'en rester à l'idée d'une indissociabilité, il importe de mener des analyses plus fines qui puissent montrer comment ces différentes dimensions s'associent, mais aussi s'excluent, peuvent s'opposer. Si la carrière éducative de tout individu est faite de l'association inextricable entre les apprentissages dits informels et apprentissages formels, il importe de saisir comment l'absence d'intention, voire de conscience d'apprendre a une place, comment se construisent les formes éducatives, parfois de façon conflictuelle, il s'agit de suivre les jeux du formel et de l'informel.

DÉMOCRATIE PARTICIPATIVE ET APPRENTISSAGE

Daniel Schugurensky, en prenant en compte ce que l'on peut, selon les contextes, appeler « éducation politique », « éducation civique » ou « éducation à la citoyenneté », a montré (Schugurensky & Myers, 2003) comment cette éducation relevait de la relation entre différents types d'apprentissage. S'intéressant aux apprentissages des enseignants d'éducation civique au Canada, il montre qu'il s'agit là d'une éducation qui concerne toute la vie de ces personnes, qui associe, tout particulièrement dans leur cas, une éducation formelle, scolaire et universitaire, à un apprentissage informel qui renvoie tout autant à la socialisation familiale, à l'engagement politique, à l'exposition aux médias ainsi, en ce qui les concerne, qu'au fait d'enseigner cette discipline. Entre les deux, on trouve ce que l'on peut appeler l'apprentissage non-formel, qui dans ce cas renvoie à la formation continue, mais dans d'autres cas, au Canada tout au moins, aux programmes destinés spécifiquement aux immigrants et/ou aux candidats à la naturalisation. Si l'on veut saisir le *curriculum* concernant une discipline profondément liée aux pratiques sociales, on s'aperçoit que l'on ne peut se limiter à ce qui se donne explicitement comme éducatif, que cela passe par une forme scolaire ou non. Les entretiens menés conduisent plutôt à penser que « l'acquisition de compétences et valeurs civiques se déroule tout au long de la vie et reste en grande partie tacite et inconsciente » (Schugurensky & Myers, 2003, p. 347).

Sur la base de ce caractère hybride des apprentissages, dans un domaine où le développement de situations formelles ne semble pas répondre à l'enjeu

de la dépolitisation d'une partie de la population, évoquée comme une tendance présente dans nombre de démocraties contemporaines, il importe de voir où et comment ces compétences civiques et politiques peuvent s'apprendre. C'est dans des exemples de démocratie participative (comme les budgets participatifs au Brésil ou en Argentine) que D. Schugurensky a trouvé un terrain qui lui permet d'interroger la présence d'apprentissages informels dans ce domaine (Schugurensky, 2006). Son article dans ce dossier, en mettant en évidence les défis que pose l'apprentissage informel, constitue une introduction aux difficultés mais aussi au potentiel heuristique qu'apporte cette expression.

Le premier défi est conceptuel. D. Schugurensky s'inscrit dans la construction conceptuelle à trois niveaux développée par P. H. Coombs (voir Brougère & Bézille, 2007), distinguant le formel, le non-formel et l'informel, le dernier apparaissant comme résidu d'un résidu, une « boîte noire ». Il appartient à un groupe de chercheurs, le NALL (*New Approaches to Lifelong Learning Network*), qui, au sein d'OISE/UT (*Ontario Institute for Studies in Education* de l'université de Toronto), et autour de A. Tough et de ses travaux sur l'autoformation, est pionnier dans la recherche sur l'éducation et l'apprentissage informels, l'inscrivant, bien au-delà de la question du travail souvent dominante, dans la diversité des activités sociales. Les occasions d'apprendre sont variées et concernent la vie associative ou communautaire, les loisirs et pas seulement le travail. Porté par cet ensemble important de recherches, il considère qu'il faut distinguer l'apprentissage informel comme espace et comme structure (ce qui n'est ni formel, ni non-formel selon le vocabulaire usuel) de l'apprentissage informel comme processus qui peut se dérouler dans tous lieux, y compris ceux de l'éducation formelle. Il faut alors le situer hors des *curricula* et programmes officiels, car les écoles ou les structures de formation de toutes sortes peuvent être des lieux d'apprentissage informel comme l'est également la récréation.

Mais la notion d'apprentissage informel est trop large et D. Schugurensky propose une distinction devenue classique entre trois types : socialisation, apprentissage fortuit, apprentissage autodirigé (Brougère & Bézille, 2007). L'apprentissage informel n'est pas un tout monolithique mais un ensemble complexe composé de différents « types » – nous préférons user de ce terme plutôt que celui de « formes » du fait de la redondance entre forme et informel – dont il faut saisir la variété en matière d'intentionnalité et de conscience de l'apprenant.

Le second défi est méthodologique : comment faire émerger ce qui est immergé ? À travers ses propres recherches l'auteur montre les difficultés et les naïvetés du chercheur, lui-même inclus. Interroger trop directement et sans aide est voué à l'échec. Il montre comment il a construit un guide permettant de faire apparaître cet apprentissage à la conscience, avec le double effet concernant la recherche mais aussi la réflexivité de l'individu qui découvre ce qu'il a appris en même temps qu'il l'énonce avec l'aide du chercheur. Le chercheur ne fait pas que recueillir ce qui serait conscient, il doit permettre à l'interviewé de rendre conscient ce qui ne l'est pas nécessairement, avec les difficultés et les effets de conformité qu'il peut y avoir, surtout quand il s'agit de politique. Il souligne l'importance de demander des histoires, des anecdotes pour retrouver de telles traces. D'où la relation entre recherche et conscientisation dans une démarche qui n'est pas éloignée de P. Freire même si cet auteur n'est pas cité à cette occasion.

Un troisième défi est celui de la reconnaissance, ce qui associe recherche sur le thème et une certaine militance. Il faut noter aujourd'hui un début de reconnaissance impliqué tout particulièrement par le développement de validation des acquis de l'expérience, ou reconnaissance et évaluation des apprentissages antérieurs (PLAR, *Prior Learning Assessment and Recognition* au Canada). Il y a forte convergence entre les méthodologies de recherche et d'évaluation.

Le défi pédagogique concerne les stratégies pour développer une éducation informelle, que D. Schugurensky distingue de l'apprentissage informel, en ce qu'elle renvoie à une volonté d'organiser l'expérience pour qu'elle soit porteuse d'apprentissages sans autres actions (le tour de bus dans le budget participatif est à la fois un exemple d'apprentissage informel selon une participante, et apparaît comme de l'éducation informelle pour l'organisateur). On peut ici introduire la notion d'éducateur informel moins paradoxal qu'il n'y paraît, développé dans le contexte du travail social en Angleterre (Jeffs & Smith, 1996). Il s'agit d'une pratique consciente du point de vue de l'éducateur des effets d'apprentissage, mais qui se limite à des interventions qui ne prennent pas la forme éducative, qui se limitent à des conversations, des débats, des activités ludiques.

Cet article peut être considéré comme une ouverture sur la complexité de l'apprentissage, sa richesse, tout particulièrement dans le domaine de l'apprentissage de la citoyenneté. On peut tirer de ces recherches l'idée que l'éducation informelle est la meilleure voie et que l'intérêt de la démocratie participative

outre le bénéfice démocratique que certains y voient, renvoie à l'effet éducatif que D. Schugurensky nous convie à mettre au centre.

Il souligne la faiblesse des travaux concernant l'apprentissage informel des enfants et des jeunes. La question de la socialisation a recouvert et occulté en partie cet aspect, pour laisser le champ libre à ce qui est le plus visible, l'école et les autres dispositifs relativement formels d'apprentissage.

Il ne s'agit pas ici de considérer que l'éducation informelle est la seule légitime et possible. Elle vient compléter une éducation formelle, mais sans doute dans un domaine où le formel rencontre des limites. La citoyenneté, l'engagement civique et politique peuvent-ils résulter d'une éducation formelle ? L'intérêt porté par D. Schugurensky à l'éducation informelle dans ce domaine renvoie bien à l'idée d'un entrelacement, mais à la réserve près que le politique ne peut s'apprendre qu'en se faisant.

FORMALISER LES APPRENTISSAGES SUR LE LIEU DE TRAVAIL

Si la question de l'apprentissage informel est aujourd'hui aussi présente, c'est en relation avec les questions relatives au travail, à l'importance du développement des compétences des entreprises et de leurs salariés dans un contexte de concurrence internationale exacerbée. La littérature sur la question abonde, relevant plus souvent de la transformation des pratiques que de leur analyse.

Ce domaine est caractérisé par le fait qu'au-delà du repérage des apprentissages informels, il s'agit de les valoriser, voir de les favoriser donc de les formaliser, au risque d'en faire disparaître justement la valeur attribuée à leur dimension informelle. Nous sommes ici dans une autre forme d'entrelacement du formel et de l'informel, la formalisation des apprentissages informels au sein des entreprises.

Les auteures s'appuient sur la définition qu'elles ont donnée de l'apprentissage informel dans un précédent ouvrage qui fait autorité en la matière (Marsik & Watkins, 1990) distinguant l'apprentissage informel de l'apprentissage fortuit, le second étant un co-produit d'une autre activité. Le premier est intentionnel alors que le second est accidentel. Le modèle suppose un cycle d'apprentissage complexe à partir de l'expérience et des problèmes rencontrés en passant par la réflexion. En effet, c'est en étant confronté à des

problèmes au cours de l'expérience, en essayant de les résoudre, en évaluant les résultats, en corrigeant ainsi le processus que l'apprentissage s'opère selon un principe d'itération. L'accent est mis sur la capacité d'agir du sujet qui devient ainsi conscient et sur le processus de socialisation qui se produit à travers ces cycles d'actions et réflexion. Leur approche doit beaucoup à J. Dewey, D. Kölb et D. A. Schön, mettant au centre les notions d'expérience et de réflexion. Les auteurs mettent en évidence tout à la fois les conditions de l'apprentissage et celles de l'innovation et de la créativité qui semblent étroitement liées

Leur réflexion porte plus particulièrement sur l'insertion de l'apprentissage informel dans les stratégies de gestion des ressources humaines et de la formation. Elles montrent l'importance de stratégies, différentes les unes des autres, liées aux expériences développées dans telle ou telle entreprise, visant à formaliser les apprentissages informels. Ce mouvement est parallèle à une certaine déformalisation de l'éducation formelle liée au travail par exemple à travers le développement du *e-learning*. Apparaît un entre-deux entre formalité et informalité éducative sur lequel les entreprises investissent beaucoup autour de la nécessité de développer les compétences utiles pour l'organisation.

Elles donnent des exemples de ces stratégies, souvent liées à une pression sur le travailleur qui devient responsable de la maintenance de ses connaissances et compétences même si l'entreprise doit pour cela mettre des outils, des ressources à sa disposition. Le *debriefing* systématique de projet peut être un de ces outils. Il s'agit de porter la formation au plus près de l'action, de la mobiliser quand elle est nécessaire et uniquement si elle est nécessaire. Des ressources permettent d'accompagner le travail, à travers des banques de données, des apprentissages pointus nécessaires à son effectuation.

Mais cette formalisation produit des tensions car il y a bien des paradoxes à favoriser l'informel et le formel. Le risque du point de vue des organisations est de sur-formaliser, de détruire la motivation des individus. Le fait de lier cela à des objectifs d'efficacité risque de supprimer non seulement la motivation mais également la distance, la réflexion qui enrichit l'apprentissage. Une trop grande individualisation des organisations néglige l'importance de l'apprentissage avec les pairs, ou des mentors. La même pratique selon la façon dont l'individu va s'y rapporter peut être considérée comme une chance (d'apprendre, de se développer), un défi motivant ou une exploitation.

Il s'agit d'un domaine encore neuf où les interrogations, naïvetés, difficultés sont nombreuses. Mais nombre de questions renvoient moins à l'apprentissage qu'à l'organisation. Du côté de l'apprenant, la responsabilité qui lui est donnée peut conduire à des conflits, des tensions, des difficultés. Les ressources ne sont pas nécessairement disponibles. L'équilibre entre l'action et la réflexion n'est pas toujours présent.

Une autre tension relève de la reconnaissance, du transfert, de la certification de ce qui a été appris de façon informelle, ce qui renvoie aux difficultés et limites des procédures comparables à ce que nous appelons en France la validation des acquis de l'expérience. Nous retrouvons une question posée par D. Schugurensky qui constitue le grand paradoxe contemporain de l'apprentissage informel dans ce désir à la fois de le valoriser en tant que tel et de le reconnaître ce qui conduit à l'établir en relation avec les logiques d'évaluation propres aux systèmes éducatifs formels. On peut trouver ici le mythe d'un apprentissage informel qui pourrait avoir les effets de l'éducation formelle, un processus irréversible de formalisation qui ferait de l'informel un cheval de Troie pour la formalisation éducative de l'ensemble de la vie humaine, ou bien une tension difficile mais intéressante qui révélerait l'entrelacement continu du formel et de l'informel, le passage et la transformation de l'informel en formel comme dynamique ou processus général de l'apprentissage. N'est-ce pas ce qui se passe d'une certaine façon quand l'enfant voit certains de ses apprentissages informels (comme ceux liés à la maîtrise de sa langue maternelle) à la fois reconnus mais profondément modifiés dans le cadre scolaire. Ce serait révéler ainsi que l'éducation formelle se construit, au moins en partie, sur fond de formalisation de l'informel. Par ailleurs ce qui échappe à l'éducation formelle va se développer, tout particulièrement au sein des entreprises à travers des modalités d'apprentissages informels indispensables pour résoudre des problèmes, assumer des tâches qui, pour de multiples raisons, n'ont pas été l'objet d'apprentissages formels. L'entreprise apparaît comme le lieu d'un jeu croisé entre formel et informel, ne pouvant jamais s'appuyer uniquement sur des apprentissages scolaires et plus largement formels, mais tendant toujours à formaliser, pour s'assurer de leur présence, les apprentissages informels qui apparaissent importants.

Pour Victoria J. Marsik et Karen E. Watkins l'objectif doit être de formaliser les occasions et les attentes d'apprentissage informel et de développer les capacités d'apprendre informellement, plutôt que de mettre

l'accent sur le processus de reconnaissance (certification) formelle de ce qui a été appris informellement. On découvre ainsi que les voies de la formalisation sont multiples, et jouent d'une tension, d'une dynamique entre formel et informel dès que les projecteurs ont été allumés sur l'existence de l'informel.

UN APPRENTISSAGE *IN SITU* : LES FORMALISATIONS DANS L'ACTIVITÉ

On peut percevoir comment ce jeu de l'informel et du formel se met en place dans une situation d'intégration à un nouveau métier. Paul Olry essaie de traquer les apprentissages liés au travail, les apprentissages informels réalisés au cours de l'activité professionnelle elle-même à partir de la pratique libérale de kinésithérapie. La situation étudiée est celle du remplacement, qui met en relation un praticien confirmé et un praticien débutant. Au-delà de la mise en évidence d'apprentissages informels, il s'agit de suivre des modalités de formalisation.

L'idée est qu'il y a bien des apprentissages informels qui ne sont perçus que par la performance sans qu'il y ait visibilité de l'élaboration contrairement à ce qui fait l'objet d'une didactique. Les apprentissages informels apparaissent ici comme ceux qui échappent, peut-être provisoirement, à la didactisation.

Le remplaçant vit un moment initiatique à travers la responsabilité du patient qu'il doit assumer. Le remplacement apparaît comme une modalité de participation légitime, de construction de l'identité professionnelle. Cette dimension d'expérience, d'informel est liée à la complexité d'une relation intersubjective. La façon de construire la relation au patient sur lequel et avec lequel on agit est peu documentée de façon précise, relève de connaissances en partie tacites. Cette dimension informelle est liée au fait que l'on apprend du patient, de ses réactions, des effets qu'il souligne ou non, de ses attentes, comme, on l'oublie trop souvent, un enseignant apprend de ses élèves. Le patient est ici le tiers, évoqué dans la recherche de P. Carré et O. Charbonnier (2003), qui provoque des apprentissages.

La situation de remplacement conduit à des formalisations qui ne sont pas le but pour autant de la situation. Il y a, en effet, une volonté de développer des procédures pour réduire le flou, l'incertain et donc introduire une logique de formalisation sur plusieurs plans.

L'enjeu de la pratique professionnelle chez le débutant est bien cette articulation entre les dimensions profondément informelles de l'apprentissage et les soutiens que l'on peut mettre en place à travers une formalisation de ce même apprentissage dans un domaine incertain qui implique des dimensions intersubjectives complexes.

DÉFORMALISER L'APPRENTISSAGE SCOLAIRE

Une autre direction symétrique consiste à rapprocher l'enseignement scolaire, surtout quand il a des objectifs professionnels, de la réalité de l'activité en conférant une place à l'apprentissage informel, et cela d'autant plus qu'il est lié à une culture que l'école prend difficilement en compte. Izabel Galvao nous montre comment un dispositif peut associer informalité et scolarité traditionnelle très formelle.

Nous sommes ici dans une logique proche de celle qui anime différents pays du sud pour rompre avec l'héritage scolaire (post-)colonial, pour la rapprocher des communautés, de leurs valeurs, de leur culture, de leurs savoirs (Akkari & Dasen, 2004). Il s'agit dans l'exemple brésilien de se rapprocher des traditions agricoles. Comment associer le potentiel d'une éducation informelle liée au quotidien avec la forme scolaire ? La solution est ici dans l'alternance entre l'internat scolaire (très formel, mais ouvert vers des pratiques quotidiennes et agricoles) et une famille où l'on s'insère dans la pratique agricole quotidienne tout en portant une innovation qui doit être acceptée et négociée avec elle. Il s'agit d'éviter la rupture avec la culture, l'origine des élèves, de maintenir la présence du lieu. Le lieu n'est pas un espace indifférencié, il est porteur de sens et d'apprentissages. Le système formel, souvent pensé comme indifférent au lieu, identique au sein d'une nation entière pour ne pas dire indifférent aux différences, aux cultures locales, se construit le plus souvent sans relation forte avec le lieu. La solution brésilienne présentée ici est intéressante dans l'importance accordée au lieu, dans le refus d'un savoir agricole abstrait, décontextualisé. La contextualisation liée à l'insertion dans le réseau social et culturel local implique que l'apprentissage informel trouve un espace légitime.

Nous nous trouvons face à une hybridation de nature particulière, différente de celles que nous avons découvertes auparavant. Le cadre reste scolaire et formel, mais il intègre, d'une façon que l'on peut considérer paradoxale, des éléments propres à

l'informel. Il s'agit à l'apparence de déformaliser le formel, en prenant sans doute le risque de formaliser l'informel. Peut-il y avoir compromis entre des modes d'apprentissage aussi différents, celui lié au système scolaire et celui issu des modes d'apprentissages informels antérieurs ou parallèles au développement de l'école ? Telle est sans doute la question propre à ces différentes tentatives d'apporter du local, de l'informel à l'école. Cela montre la position dominante d'une école, dans la mesure où de telles traditions ne peuvent sans doute continuer à être présentes que si elles trouvent une modalité de transmission liée à l'école, mais ce faisant elles doivent se scolariser. On trouve ici encore une tension complexe entre formel et informel, et sans doute la grande difficulté d'insérer dans un système formel des valeurs, des pratiques qui se sont développées à travers des apprentissages informels.

LE LOISIR, ESPACE DE FORMALISATION

Quoi de plus informel du point de vue éducatif que le loisir, et pourtant, tout particulièrement quand il s'agit des enfants, les tensions existent également.

Dans son texte, qui prend comme point d'ancrage la ludothèque, Nathalie Roucoux pose la question des relations entre loisirs et éducation informelle, question plus problématique qu'il n'y paraît dans la mesure où les loisirs des enfants ont tendance à être formalisés pour ne pas dire formatés en relation à un projet éducatif. Le paradoxe de la ludothèque apparaît dans l'institutionnalisation d'une situation d'apprentissage qui reste informelle dans la mesure où l'on trouve un cadrage, une mise en forme de l'activité ludique à travers l'environnement matériel et la présence de spécialistes, mais avec une volonté de maintenir la dimension de divertissement propre au jeu. Le discours sur la dimension éducative peut être présent mais comme un effet du jeu qui ne suppose pas, contrairement à d'autres institutions comme l'école maternelle et les structures préscolaires en général, l'adoption d'une forme éducative qu'elle soit scolaire ou autre. Mais la tentation est grande de formaliser, de passer de la croyance en la valeur éducative à la mise en place de dispositifs légers certes par rapport à d'autres institutions, pouvant favoriser l'apprentissage, garantir la valeur éducative du jeu. On retrouve cette situation classique, à savoir qu'il est difficile de mettre en évidence des apprentissages informels, quel que soit le nom qu'on leur donne,

sans être tenté par un début de formalisation. C'est le même mouvement que l'on a vu à l'œuvre dans les entreprises cherchant à encourager les apprentissages informels. N'y aurait-il de véritable apprentissage informels que dans la méconnaissance du processus d'apprentissage lié aux pratiques quotidiennes ? Sauf à donner tout son sens à l'expression difficile d'éducation informelle qui consiste à repérer l'apprentissage, à le favoriser, mais à travers une action qui maintient intact la logique, le sens de l'activité telle qu'elle se développe sans investissement éducatif. Cette posture relève sans doute d'un équilibre instable qui consiste à donner à voir l'apprentissage informel sans tenter de le formaliser. Est-ce possible ? Nommer l'apprentissage n'est-ce pas déjà le premier temps de la formalisation ?

Il en résulte que le loisir de l'enfant se déploie volontiers dans le semi-formel, la mise en place de formes éducatives autres que le scolaire, mais parfois sous influence de la forme scolaire. Il permet de saisir la complexité du spectre, du *continuum* entre formel et informel, nombre de dispositifs se situant dans l'entre deux.

Là encore plus qu'une opposition tranchée cet exemple nous invite à saisir l'interférence continue entre l'informel et le formel. On peut penser que dès que l'engagement dans une activité est structurée socialement, dès que l'institutionnalisation intervient-on quitte l'informel. C'est la thèse de S. Billett (2004), mais qui confond la formalisation de la situation avec la formalisation de la dimension éducative. Une situation peut être formelle avec ses règles, son organisation, ses rites, ses hiérarchies, mais ne pas prendre en compte la moindre dimension éducative. Ce pourrait être le cas de la ludothèque, institution certes, mais sans objectifs éducatifs, à ceci près que l'association constante entre enfant et vocation éducative, jeu et apprentissage, conduit la ludothèque à être rattrapée par une logique éducative en voie de formalisation. Y échapper conduit en fait à un travail de mise en forme qui refuse la logique éducative. Cet exemple montre comment la formalisation éducative est difficile à éviter. Ce jeu de l'informel et du formel est lié à la force de la forme éducative, sa prégnance culturelle dans nos sociétés, en particulier quand il s'agit d'enfants. Il est alors difficile de ne pas aller vers la mise en forme éducative, même si elle reste minimaliste. Elle commence dès la production de significations, dès le discours, quand on met l'accent sur la présence d'apprentissages. Plus qu'une question de conscience d'apprendre, les débats sur la formalisation renverraient à la construction de significa-

tions sociales, de discours, associant l'apprentissage à différentes pratiques qui ne peuvent plus être vues autrement. La conscience d'apprendre peut alors suivre le discours social sur la présence d'apprentissages.

INTERNET, UN NOUVEL ESPACE D'ENTRELACEMENT ENTRE FORMEL ET INFORMEL

Vincent Berry nous propose l'analyse des communautés organisées autour de la pratique de jeux de rôle en ligne. Il souligne les modalités des apprentissages. Non seulement comme dans tout jeu vidéo l'apprentissage du jeu, indispensable, est lié étroitement à la pratique du jeu (Gee, 2003), mais autour du jeu des regroupements de joueurs (guildes ou clans) permettent de survivre et réussir, mais aussi de s'initier, de progresser, de développer son personnage. Ces communautés qui peuvent être analysées à partir des catégories proposées par J. Lave et E. Wenger, ont cependant des côtés fort paradoxaux : il y a une formalisation de l'apprentissage avec ce que l'on peut appeler la construction de structures, de didactiques, de hiérarchies, d'évaluation mais au travers du jeu, du faire semblant, du fictif qui maintient la logique du jeu auquel la guilda participe. Nous sommes entre formel et informel, dans un entre deux, un hybride particulier car la logique ludique, le maintien du divertissement sont essentiels.

Ce qui s'y passe est loin de se limiter au jeu ; s'entrelacent des éléments liés à différentes pratiques, celles du jeu et d'autres de la « vraie vie ». Apprentissages polymorphes concernant le jeu, l'informatique, Internet, mais aussi le quotidien et ses « savoirs minuscules ». Derrière la formalisation d'un *curriculum* ludique, apparaissent d'autres apprentissages qui sont totalement informels, car échappant à ce *curriculum* ludique.

L'auteur se demande si les dynamiques, les logiques perçues ici ne pourraient pas s'appliquer à l'ensemble d'Internet, mettant en évidence une mise en forme des apprentissages qui relèverait du jeu et du cadre de l'expérience qui lui est lié.

Apparaît nettement dans ce texte que l'informel éducatif n'est pas informel (constat qui conduit certains à rejeter la notion d'informel faute d'une notion adéquate de mise en forme). Ainsi dans le cas analysé par Vincent Berry, on peut mettre en évidence la présence de formes traditionnelles d'apprentissage,

construites sur le modèle du compagnonnage, et qui, ici, épousent la forme même du jeu et renvoient à des situations didactiques transformées et modalisées. C'est le jeu qui donne forme à l'activité d'apprentissage, mais un jeu qui lui-même renvoie à des formes « anciennes » d'apprentissage plus ou moins mythiques. On peut considérer que l'activité est ludique de part en part, mais que le jeu suppose un apprentissage qui lui est spécifique. Ce que les guildes proposent c'est de construire l'apprentissage sur le modèle du jeu. On trouve ainsi un mixte complexe entre informel et formel, les apprentissages indispensables pour le jeu sont formalisés de façon ludique, mais d'autres apprentissages peuvent, ce faisant, être présents sans être pour autant formalisés. Si l'on analyse attentivement une telle pratique, on trouve donc un jeu (au sens littéral) du formel et de l'informel, un entrelacement des deux dimensions, à tel point qu'il n'est plus possible de les séparer.

L'APPRENTISSAGE ENTRE FORMEL ET INFORMEL

Ces différentes approches nous montrent comment l'activité professionnelle et au-delà les carrières des individus, impliquent un entrelacement continu entre apprentissage formel et informel, qu'ils utilisent ou non ces termes. On peut le traduire à l'aide de la notion de participation à des activités de différentes natures, dont la finalité est le travail ou l'apprentissage, voir un mélange des deux, en mettant alors l'accent sur les modalités de cette participation. C'est la conception de S. Billett qui considère qu'« apprendre à travers sa vie de travail peut être vu comme un trajet de transformation dans la mesure où les individus négocient de façon sélective leur engagement au travail et les attentes de changement dans le travail, les pratiques de travail et les modifications de leur participation » (Billett & Pavlova, 2005). Cette négociation productrice de l'identité renvoie aux différentes modalités de participation qui permettent d'apprendre aussi bien dans des situations formelles qu'informelles. Selon S. Billett « les individus s'engagent dans un processus actif d'interprétation et de construction de significations qui laisse une empreinte cognitive (ce qui est l'apprentissage) » (Billett, 2007). Ce qui importe c'est le processus de transformation qui est à la fois apprentissage et construction de soi. Ce processus implique la traversée de moments éducatifs qui relèvent aussi bien du formel que de l'informel, cela de façon indissociable.

Qu'il s'agisse de la vie de chaque individu, ou du regard porté aux organisations, il importe d'être sensible à la pluralité des situations d'apprentissage. On peut montrer l'entrelacement de l'informel et du formel, on peut aussi mobiliser d'autres notions, pour parler de scolaire et de non-scolaire, de conscient et de non conscient, d'intentionnel et de non-intentionnel, d'éco-, d'auto- et d'hétéro-formation (Pineau & Marie, 1983). Peu importe les catégories utilisées, ce qui est essentiel c'est de saisir les conti-

nuités, les diversités, de disposer d'une théorie de l'apprentissage qui ne réduise pas celui-ci à la partie immergée, à ce qui relève du formel, voir du plus formel ou du scolaire.

Gilles Brougère

brougere@lshs.univ-paris13.fr

Université Paris 13 – Paris Nord

Centre de recherches interuniversitaire « Expérience, ressources culturelles, éducation » (EXPERICE)

BIBLIOGRAPHIE

- AKKARI A. & DASEN P.-R. [dir.] (2004). *Pédagogies et pédagogues du sud*. Paris : L'Harmattan.
- 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. (2007 ; sous presse) « Apprentissage et remaniement de pratiques culturelles ». *Pratique de formation*.
- 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
- BROUGÈRE G. & BÉZILLE H. (2007). « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation ». *Revue française de pédagogie : recherches en éducation*, n° 158, p. 117-160.
- CARRÉ P. & CHARBONNIER O. [dir.] (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris : L'Harmattan
- GEE J. (2003). *What video games have to teach us about literacy and learning ?* New York : Palgrave Macmillan
- JEFFS T. & SMITH M. (1996). *Informal Education : Conversation, Democracy, and Learning*. Derby : Education Now Books.
- MARSIK V. J. & WATKINS K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London : Routledge
- PINEAU G. & MARIE M. (1983). *Produire sa vie : autoformation et auto-biographie*. Paris : Edillog.
- POIZAT D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris : L'Harmattan.
- 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.