

« Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel

« Vingt mille lieues sous les mers » : Addressing four challenges of informal learning

Veinte mil leguas de viaje submarino: los cuatro retos del aprendizaje informal

Zwanzigtausend Meilen unter dem Meer: die vier Herausforderungen des unförmlichen Lernens

Daniel Schugurensky

Traducteur : Marcel Rieu



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/583>

DOI : 10.4000/rfp.583

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2007

Pagination : 13-27

ISBN : 978-2-7342-1096-2

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Daniel Schugurensky, « « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 160 | juillet-septembre 2007, mis en ligne le 01 septembre 2011, consulté le 23 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/583> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.583>

« Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel

Daniel Schugurensky

*traduit de l'anglais par Marcel Rieu
avec la collaboration de G. Brougère et de la rédaction*

Cet article traite des quatre défis (conceptuel, méthodologique, de reconnaissance, et pédagogique) qui se sont présentés lorsque a été entreprise une recherche sur l'apprentissage de la citoyenneté dans des contextes différents. Le premier consiste à mieux comprendre les différentes expressions et les traits internes de l'apprentissage informel. Le second est relatif au besoin de développer des stratégies de recherche créatives pour surmonter les difficultés à mettre en évidence l'apprentissage informel. Le troisième concerne le besoin de développer les mécanismes institutionnels de validation et reconnaissance des apprentissages informels. Le quatrième réfère au besoin de proposer des agencements significatifs pour que se produisent des apprentissages informels. L'auteur suggère quelques pistes pour relever ces défis.

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

INTRODUCTION

Les apprentissages informels ont toujours existé chez l'être humain mais, à la manière d'un iceberg, la majeure partie est immergée et invisible. Ce n'est que récemment qu'ils ont commencé à intéresser les chercheurs, les employeurs, les associations locales et les établissements éducatifs. Pour paraphraser Jules Verne, nous entamons les premières vingt lieues d'un voyage qui peut être long de vingt-mille lieues. Dans cette quête de savoir sur les apprentissages informels, quatre défis principaux vont apparaître : conceptuel, méthodologique, de reconnaissance, et

pédagogique. Le défi *conceptuel* renvoie au besoin d'ouvrir la boîte noire des apprentissages informels et de mieux comprendre leurs différentes manifestations et caractéristiques internes. Le défi *méthodologique* se rapporte au besoin de développer des stratégies de recherche créatives afin de surmonter les difficultés pour mettre au jour les apprentissages informels et la connaissance tacite. Le défi *de reconnaissance* se rapporte au besoin d'améliorer les mécanismes institutionnels pour reconnaître et évaluer les apprentissages informels. Le défi *pédagogique* enfin renvoie au besoin de créer volontairement des situations riches pour des apprentissages informels pertinents.

On tentera, dans le cadre de cet article, de traiter ces quatre défis en s'appuyant sur mon propre travail de recherche sur les apprentissages informels de la citoyenneté qui a été réalisé avec des personnes qui participaient à des expériences municipales de gouvernance locale, des volontaires d'associations locales et des professeurs de lycée.

LE DÉFI CONCEPTUEL

Les apprentissages informels en situation

On entend communément par apprentissage informel tout apprentissage acquis en dehors des organismes éducatifs officiels ou non-officiels. Une telle définition demande qu'on explique la typologie qui distingue les trois concepts rendus populaires dans les années soixante-dix après les publications de Philip Coombs et de ses collègues (Coombs, 1968 ; Coombs *et al.*, 1973 ; Coombs & Ahmed, 1974).

L'éducation formelle renvoie à l'échelle constituée par les différents niveaux de l'organisation institutionnelle de la maternelle à l'université. Dans la majeure partie du monde, l'éducation formelle est fortement régulée par les États et contient une première partie obligatoire (*basic education*) qui couvre les premières années d'école. L'éducation formelle met souvent en œuvre des programmes précis avec des objectifs et des systèmes d'évaluation explicites, utilisant des manuels scolaires ayant été approuvés par les instances gouvernementales et emploie des professeurs diplômés. C'est aussi un système hiérarchisé dans lequel le ministère de l'Éducation est à la tête et les élèves à la base. Une des caractéristiques qui distinguent le plus ces systèmes officiels est leur nature propédeutique au sens où la tâche principale de chaque niveau est de préparer les élèves au niveau suivant puisque, pour être accepté dans un niveau donné, il faut avoir suivi de manière complète et satisfaisante le niveau inférieur. D'où le fait que, à la fin de chaque classe ou niveau, les élèves qui ont réussi reçoivent un bulletin, un diplôme ou un certificat leur permettant de s'inscrire dans la classe supérieure ou d'entrer sur le marché officiel du travail.

L'éducation non-formelle renvoie à toute activité éducative organisée se déroulant en dehors du système scolaire officiel. Sont inclus des programmes très divers souvent à court terme et basés sur le volontariat tels que les cours de langue, les leçons de conduite et de cuisine, les formations techniques, les

classes de travaux manuels, les leçons de tennis, les cours de yoga, les formations syndicales, les stages d'écriture et autres programmes du même genre. À l'instar de l'éducation formelle, il y a des professeurs (instructeurs, aides) et des programmes plus ou moins rigides ou flexibles. Contrairement à l'éducation formelle, ces programmes ne nécessitent pas de pré-requis en termes d'antécédent scolaire. Il est néanmoins quelques fois demandé un diplôme prouvant certaines compétences ou le suivi préalable d'un *cursus*. L'éducation non-formelle attire généralement des adultes, mais les enfants ou les adolescents peuvent aussi y participer dans certains domaines (par exemple l'éducation religieuse, les scouts, les classes de langue maternelle pour personnes issues de l'immigration, les entraînements sportifs, les leçons de musique, etc.)

Les apprentissages informels constituent « tout le reste », c'est-à-dire les expériences d'apprentissage qui ne font pas partie des programmes dispensés par les organismes éducatifs officiels et non-officiels ou par des cours. Dans cette classification classique en trois parties, l'éducation non-formelle est perçue comme une catégorie résiduelle de l'éducation formelle, dans le sens où elle se définit par ce qui n'est pas plutôt que par ce qui est réellement. Les apprentissages informels deviennent alors une catégorie résiduelle de la catégorie résiduelle puisqu'ils se définissent comme tout ce qui n'est pas non-officiel. Les apprentissages informels se placent donc à la marge de la marge. De plus, les significations implicites des termes « formel » et « informel » impliquent une hiérarchie dans les expériences d'apprentissage, mettant « les apprentissages informels » à la base de la pyramide. Les appellations de « formel », de « non-formel » et d'« informel » contiennent involontairement l'idée que les expériences d'apprentissage vécues sur le lieu de travail et dans la communauté seraient incohérentes, non-cruciales et donc moins dignes d'intérêt (Tough, 1999 ; Billet, 2001, p. 14). Comme l'ont exprimé V. Illich (1971) et d'autres critiques sur l'éducation, les apprentissages par l'expérience jouissent rarement du même prestige que les apprentissages acquis (et accrédités) dans des structures officielles ou non-officielles.

Cela est quelque peu paradoxal parce que c'est dans la sphère « informelle », source de si peu d'intérêt et de travail de recherche, que s'acquiert la plupart des apprentissages significatifs dont on se sert dans la vie de tous les jours. Par exemple, nous apprenons à parler une ou plusieurs langues dans notre enfance, et nous développons une multitude

de compétences par le travail, les loisirs, les voyages et les responsabilités familiales de l'âge adulte. Nous apprenons une large quantité d'informations et de savoirs par les conversations sérieuses et anodines, les livres, les magazines, Internet, les films, les pièces de théâtre ou la télévision. Nous apprenons aussi de manière informelle en nous lançant dans des projets de recherche indépendants, par le volontariat, en participant à des activités religieuses, des mouvements sociaux ou à des groupes de travail. Avec les apprentissages informels, nous apprenons aussi un système de valeurs et des attitudes ainsi qu'une grande quantité d'informations et de savoirs. L'intérêt des apprentissages informels s'applique à tous les moments de la vie et aux personnes de toutes professions y compris les éducateurs. En effet, dans une étude récente des enseignants d'éducation civique, en lycée par exemple, signalent que dans leur vie, les apprentissages les plus importants de la citoyenneté et des systèmes politiques se sont produits dans des circuits informels (Schugurensky & Myers, 2003).

Les apprentissages informels peuvent s'acquérir grâce à un grand nombre d'expériences différentes comprenant, entre autres, les situations de travail, les engagements civiques ou les responsabilités familiales, les activités telles que la lecture, le volontariat, surfer sur Internet, aller à des festivals de films ou de théâtre, voyager, s'adonner à ses passe-temps, participer à des activités religieuses, adhérer à des groupes d'étude, regarder la télévision, visiter des musées, suivre des cours de travaux manuels et développer des projets de recherche personnels.

Alors que l'intérêt des apprentissages informels dans notre vie quotidienne est de plus en plus reconnu, le concept d'apprentissage informel n'est pas toujours très clair puisqu'il s'utilise de différentes manières selon différentes significations. Dans les deux parties qui suivent, je vais essayer d'apporter des éléments de réponse à ce problème en suggérant deux stratégies qui peuvent nous aider à conceptualiser le terme. La première est liée à la distinction entre apprentissage informel en tant que lieu (ou cadre) et apprentissage informel en tant que méthode. La seconde vise à explorer le monde interne des apprentissages informels en reconnaissant différentes formes d'apprentissage informel.

Les espaces d'apprentissage informel

Dans la définition proposée ci-dessus, les apprentissages informels sont conceptualisés comme tout apprentissage acquis en dehors des programmes

de l'éducation formelle et non-formelle. Il est pertinent de remarquer que la définition ne dit pas « en dehors de l'éducation formelle et non-formelle » mais « en dehors des programmes de l'éducation formelle et non-formelle ». Il faut bien reconnaître que la plupart des apprentissages informels se font hors des locaux des établissements éducatifs. Toutefois, les apprentissages informels peuvent aussi se faire dans les locaux des établissements éducatifs. Cela se produit avec un grand nombre d'interactions diverses, individuelles ou en groupe, qui ne font pas partie des activités prévues par les programmes et les préparations de cours ou qui peuvent se produire à la récréation. Cela se produit aussi dans un grand nombre d'activités hors programme telles que le sport, les arts, les festivals et les réunions, pendant l'heure du déjeuner, et même dans la salle de classe. Ce *curriculum* caché, qui inclut toutes les leçons que les étudiants apprennent au travers de l'expérience d'aller à l'école plutôt que les objectifs éducatifs annoncés, est au cœur du sujet. À l'intérieur de l'école, la plupart des apprentissages se font indépendamment des objectifs voulus et du contenu des programmes énoncés, parfois même en contradiction avec eux. Les étudiants peuvent très bien suivre un cours sur la démocratie, par exemple, mais par la méthode d'enseignement, les interactions professeur-élève et l'ambiance de la classe, ils peuvent aussi prendre une leçon sur l'autoritarisme ou la discrimination.

Avec le *curriculum* caché, donc, les élèves apprennent une quantité de choses (pouvant être positives ou négatives) sur le pouvoir, l'autorité, les races, les classes, les genres, ainsi que d'autres sujets. De plus, durant les récréations, les élèves apprennent par les autres élèves un grand nombre d'informations sur de nombreux sujets, des jeux vidéo à la politique en passant par le sport et la drague, en participant à des discussions intéressantes qui peuvent changer leurs attitudes et leurs valeurs sur tel ou tel sujet et peut-être remettre en question les messages des programmes officiels en prenant d'autres points de vue. Par exemple, on peut apprendre en classe que Christophe Colomb a « découvert » l'Amérique et à la récréation apprendre que, en réalité, il s'était perdu. Dans le même style, les apprentissages informels peuvent se faire parmi les adultes en éducation non-formelle : par exemple lorsque des personnes échangent des idées à la pause-café durant une séance de formation sur leur lieu de travail.

L'idée développée ici est que, tandis qu'un grand nombre d'apprentissages informels se font en dehors

de l'école (à la maison, au travail et lors d'activités sociales), il paraît évident aussi que les processus d'apprentissages informels peuvent se développer à l'intérieur des établissements éducatifs. Ce qui nous rappelle que, alors qu'elle permet de produire un schéma général de l'ensemble, la typologie classique de formel, non-formel et informel ne doit pas être acceptée sans critique car dans la réalité, le monde de l'apprentissage est plus complexe et plus nuancé (Livingstone, 2006 ; Brown, 2000 ; Colley, Hodgkinson & Malcom, 2004 ; Foley, 1999 ; Schugurensky & Mundel, 2005).

Les différentes formes d'apprentissage informel

Dans le cadre de mes recherches sur les apprentissages par la communauté, j'en suis venu à identifier trois formes d'apprentissage informel. Bien que j'admette que toute taxonomie est un peu arbitraire et que certaines distinctions sont plus claires sur le papier qu'en réalité, cette conceptualisation offre la possibilité d'examiner plus avant les dynamiques internes des apprentissages informels qui restent à beaucoup d'égards une boîte noire. L'argument que je développe est que le concept d'apprentissage informel est trop large et que, pour les besoins de l'analyse, il serait bon de distinguer les différentes formes d'apprentissages informels qui sont fréquemment colligés. En utilisant deux grandes catégories (intentionnalité et conscience), il est possible d'identifier trois formes d'apprentissage informel : les *apprentissages auto-dirigés*, les *apprentissages fortuits* et la *socialisation*.

Tableau I. – Les trois formes d'apprentissages informels

	Intentionnels	Conscients
Auto-dirigés	Oui	Oui
Fortuits	Non	Oui
Socialisation	Non	non

Les apprentissages auto-dirigés renvoient aux « projets éducatifs » entrepris par des personnes (seules ou au sein d'un groupe) sans l'aide d'un professeur, bien qu'il puisse y avoir la présence de « personnes-ressources » qui ne se considèrent pas comme des éducateurs professionnels. Ces apprentissages sont à la fois intentionnels et conscients : intentionnels car les apprenants ont pour objectif d'apprendre quelque

chose avant même que le processus d'apprentissage ne commence, et conscients car ils sont conscients d'avoir appris quelque chose. Les apprentissages fortuits renvoient aux expériences d'apprentissage qui se produisent quand l'apprenant n'a, au préalable, aucune intention d'apprendre de cette expérience mais se rend compte, une fois l'expérience terminée, qu'il a appris quelque chose. Ainsi, l'apprentissage est non-intentionnel mais conscient.

La socialisation (ou apprentissage tacite) renvoie à l'assimilation presque naturelle des valeurs, attitudes, comportements, savoir-faire et connaissances qui se produit dans la vie quotidienne. Non seulement l'apprenant n'a aucune intention préalable de les apprendre, mais il n'est absolument pas conscient qu'une activité d'apprentissage a eu lieu. Bien qu'apprenant par socialisation soit généralement un processus inconscient, il est possible que l'apprenant prenne conscience de son apprentissage plus tard par un processus de prise de conscience rétrospective. Par exemple, en étant exposé à un environnement social différent, une personne peut être amenée à reconnaître qu'elle a certains préjugés qui sont le fruit d'une socialisation antérieure. De la même façon, certaines personnes peuvent ne pas être conscientes d'avoir appris quelque chose au cours d'une expérience particulière jusqu'à ce qu'elles en parlent avec une autre personne (par exemple un chercheur) qui leur pose des questions visant à permettre une prise de conscience rétrospective. Ceci sera le sujet du paragraphe suivant.

LE DÉFI MÉTHODOLOGIQUE

Recherches antérieures au Canada

Les établissements éducatifs, les organisations professionnelles et le milieu du travail ont assez récemment pris conscience des apprentissages informels. Cela ne s'est pas passé en un jour et ce fut un processus long de plus d'une vingtaine d'années. Il fut en partie influencé par le travail de quelques chercheurs en éducation qui étudiaient les apprentissages informels et attirèrent l'attention de la société sur ce sujet. Au Canada, un de ces pionniers fut Allen Tough de l'université de Toronto qui, à la fin des années soixante, conduisit l'une des premières études empiriques visant à montrer l'importance et les contenus des apprentissages informels, se concentrant exclusivement sur les apprentissages auto-dirigés.

A. Tough est parti de l'hypothèse que les adultes sont des apprenants auto-dirigés et qu'ils peuvent élaborer des plans pour se changer ou changer leur environnement. Donc il entreprit d'identifier les projets d'apprentissage que les adultes développent au travers de leurs projets auto-gérés et de conceptualiser ces derniers en tant qu'efforts d'apprentissage constants et fortement délibérés qui sont formés d'une série d'épisodes d'apprentissage. Les épisodes d'apprentissage se produisent successivement quand il y a une intention claire de la part de l'apprenant d'obtenir et de retenir des connaissances et des compétences spécifiques.

Lors de ce travail de recherche impliquant des ouvriers d'usine, des femmes cadres supérieures avec enfants en bas âge, et des professeurs d'université, A. Tough et ses collaborateurs ont trouvé qu'une personne menait en moyenne environ huit projets d'apprentissage de 90 heures chacun par an ; ce qui veut dire que, en moyenne, une personne alloue approximativement 700 à 800 heures par an à ses apprentissages informels. A. Tough a également relevé que la plupart des projets d'apprentissage étaient liés au travail, bien que d'autres domaines tels que la maison et les responsabilités personnelles, les passe-temps, les loisirs, le perfectionnement des connaissances personnelles et la simple curiosité étaient aussi des moteurs importants. En termes de motivation pour l'apprentissage informel, l'étude montre que les gens cherchent à tirer des bénéfices intellectuels, émotionnels et matériels.

Le travail novateur d'Allen Tough a inspiré une deuxième génération de chercheurs canadiens qui, dans les années 1990 ont formé le « Réseau sur les nouvelles approches des apprentissages tout au long de la vie » (*New Approaches to Lifelong Learning*, NALL). Ce réseau, dirigé par David Livingstone de l'Ontario Institute for Studies of Education de l'université de Toronto, a entrepris de nombreux projets de recherche sur les apprentissages informels et le travail, dont la première enquête canadienne sur les pratiques d'apprentissage informel (*First Canadian Survey of Informal Learning Practices*), réalisée en 1998 sur un échantillon représentatif de 1 562 Canadiens adultes. Entre autres choses, cette étude a montré une corrélation plus forte entre le travail d'intérêt collectif et les apprentissages informels au sein de sa communauté qu'entre l'emploi et les apprentissages informels liés au travail.

Une corrélation plus forte entre le travail d'intérêt collectif et les apprentissages informels au sein de sa communauté ($r = 0.48, p < 0.001, n = 760$) qu'entre

l'emploi et les apprentissages informels liés au travail ($r = 0.17, p > 0.01, n = 871$). Ces résultats confirment que plus le degré de contrôle discrétionnaire auquel a pris part l'apprenant dans un domaine donné est haut, plus les relations entre le temps de travail et le temps d'apprentissage informel sont étroites (Livingstone, 2003, p. 365).

Ces résultats, qui ont été par la suite confirmés par une étude menée en 2004 par le réseau *Work and Lifelong Learning* (WALL), avec un échantillon représentatif national de 9 063 Canadiens adultes, semblent indiquer que la manière la plus efficace de resserrer la correspondance entre les emplois et les apprentissages liés à l'emploi est d'augmenter l'autonomie dans le travail en le démocratisant (Livingstone, 2006). Tandis que le travail d'Allen Tough et des réseaux NALL et WALL ont porté principalement sur les apprentissages auto-dirigés des adultes, on peut cependant noter que les apprentissages informels se font tout au long de la vie (et donc que des recherches complémentaires sur les apprentissages informels des enfants et des jeunes sont nécessaires) et qu'il existe d'autres formes d'apprentissage informel que les apprentissages auto-dirigés (et donc que des recherches complémentaires sur les apprentissages fortuits et la socialisation sont nécessaires).

Le difficile travail de mise à jour des apprentissages informels

– « Qu'avez-vous appris avec le budget participatif ? » ai-je demandé

– « Mmmmh... rien », répondit-elle.

– « vraiment ? Rien du tout ? » redemandai-je alors, surpris.

– « Hé bien, peut-être pas mal de choses, mais rien dont je peux me souvenir dans l'immédiat. »

C'était en 1999. J'étais dans la ville de Porto Alegre au Brésil et j'explorais les possibilités de commencer une étude sur la dimension pédagogique de la démocratie participative. J'avais eu une conversation avec Maria, une représentante locale du budget participatif, un procédé de délibération et de prise de décision qui implique les citoyens ordinaires dans la répartition du budget municipal. Elle participait au budget participatif depuis trois ans, d'abord en tant que membre de la communauté puis en tant que déléguée et enfin comme conseillère. Elle pouvait parler des heures de son expérience personnelle d'activiste communautaire, de ses activités civiques en cours

et des points forts et des faiblesses de cette expérience de démocratie locale. Cependant, quand on lui demande ce qu'elle a appris, elle reste le regard vide, cherchant quelque chose à répondre. Après avoir connu des expériences similaires avec quelques autres participants, j'ai réalisé qu'une question ouverte sur les connaissances tacites et les apprentissages informels en tant que tels n'avait aucune chance de déboucher sur une conversation riche sur ce sujet. Dans une large mesure, l'aspect d'apprentissage de cette expérience qui permettait aux gens de la périphérie de se placer au centre des pratiques communautaires (Lave & Wenger, 1991) n'était, pour les participants, ni visible, ni conscient.

À la réflexion, ceci n'est pas surprenant du tout. Moi-même, qui avait soulevé le problème en premier lieu, pouvais être embarrassé d'y répondre. Par exemple, qu'est-ce que j'aurais répondu si Maria m'avait demandé : « Daniel, qu'avez-vous appris l'année dernière en prenant le métro régulièrement, ou en regardant les pubs à la télé, ou en allant aux réunions de quartier ou en jouant au football le week-end ? » Je serais resté le regard vide et j'aurais fait un effort en vain pour dire quelque chose de sensé puis je lui aurais dit : « Peut-être pas mal de choses, mais rien dont je peux me souvenir dans l'immédiat. »

En effet, le manque de prise de conscience de nos apprentissages informels ne doit pas être totalement imprévisible, comme le fait très justement remarquer M. Polanyi (1967, p. 4) dans son introduction à *The Tacit Dimension* : « On peut en savoir plus que ce qu'on peut en dire. » D'une manière générale, un grand nombre d'apprentissages informels produisent des connaissances tacites parce que les apprentissages informels ne se font pas dans un contexte où certains éléments (présents dans l'éducation formelle et non-formelle) peuvent aider l'apprenant à organiser ses connaissances acquises en relation avec des domaines de contenus particuliers tels que : un programme planifié, des manuels et du matériel didactique, la présence d'un instructeur, des objectifs éducatifs clairs, un système d'évaluation et autres. Les apprentissages informels, particulièrement lorsqu'ils ne sont pas auto-dirigés, se font souvent d'une manière plus diffuse et désorganisée. De plus, lorsqu'ils sont auto-dirigés, environ 80 % des apprentissages sont quand même invisibles et cachés pour l'apprenant (Tough, 1999).

De plus, seul un petit nombre d'apprentissages informels sont auto-dirigés. La plupart des apprentissages informels ont plutôt tendance à être for-

tuits ou à faire partie des processus de socialisation avec un faible degré d'intentionnalité et de prise de conscience. Aussi y a-t-il de fortes chances d'obtenir des connaissances tacites ou implicites. Les gens ont tendance à sous-estimer fortement la somme totale de leurs apprentissages informels précisément parce que de tels apprentissages sont incorporés et que les connaissances tacites qui en résultent semblent aller de soi. Ceci est en particulier vrai dans le cas d'activités quotidiennes qui se font avec succès (Argyris & Schön, 2002 ; Schön, 1994 ; Eraut, 2000 & 1999 ; Livingstone, 2001).

Puisque, dans la plupart des cas, les activités régulières sont relativement peu fertiles en événements, il est difficile pour les chercheurs d'isoler les connaissances qu'ont les gens de leurs pratiques routinières. Cette situation crée un double défi pour les chercheurs. D'une part, elle crée des difficultés à mettre en évidence un processus d'apprentissage peu clair. D'autre part, elle met des obstacles à la découverte des résultats de ce processus exprimés en nouvelles compétences et nouveaux savoir-être dont nous n'avons, en général, pas conscience. Comme l'écrit K. Illeris (2003), les apprentissages informels couvrent le cognitif, l'émotionnel et le social ; d'où l'idée que les stratégies de mise en évidence ne doivent pas se concentrer uniquement sur l'acquisition de connaissances.

La mise en évidence des apprentissages informels et de la connaissance tacite : une approche méthodologique

Comme J. Dewey (1975) et beaucoup d'autres l'ont écrit, le moyen le plus efficace d'apprendre la démocratie est de la vivre. Il est donc logique de supposer que Maria et d'autres membres du budget participatif sont savants en la matière. Cependant, après cette première conversation avec Maria et mon échec à mettre en évidence les connaissances tacites par des questions ouvertes, j'ai compris que, pour avoir une conversation intéressante sur les apprentissages informels avec les membres du budget participatif, je devais relever le défi méthodologique et me demander quels déclencheurs et phrases aideraient à mettre en évidence les connaissances tacites.

Cette question me renvoya à la case départ et me contraignit à chercher une autre stratégie pour obtenir les informations. Mon essai suivant fut de mettre au point un guide pour les entretiens semi-dirigés. Ce nouveau guide commençait par des questions ouvertes sur leur vie et leurs expériences de la démocra-

tie participative pour ensuite passer à une partie plus structurée avec une liste d'apprentissages potentiels qui pouvaient résulter de leur implication dans le processus de gouvernement local. En ce qui concerne la première partie, j'arrivai avec une petite liste d'apprentissages résultants divisés en trois catégories : 1) *connaissances*, 2) *compétences* et 3) *attitudes et valeurs*. Pour chaque item, je demandais aux participants d'évaluer leur niveau sur une échelle de Lickert, comportant cinq degrés, à deux moments différents : avant leur implication dans le processus de budget participatif et au moment de l'entretien. Lorsque les personnes interrogées indiquaient un changement sur l'échelle de valeur, je leur demandais d'expliquer comment ils savaient qu'un changement avait eu lieu et je les encourageais à raconter leur histoire et à donner des exemples concrets.

Par bonheur, cette stratégie parvint très bien à encourager la réflexion personnelle sur les apprentissages informels et à mettre en évidence les connaissances implicites. Les participants se sont prêtés à l'exercice avec intérêt et m'ont raconté beaucoup d'histoires qui ont pris plus de temps que ce que j'avais prévu. Dans certains cas, ils se sont plaints que l'empan de l'échelle (de cinq degrés seulement), n'était pas suffisant et ont expliqué avec beaucoup de détails pourquoi ils pensaient que la courbe de leurs apprentissages passait de 0 à 7. Un autre aspect intéressant dans l'utilisation d'une échelle de cinq degrés à deux moments différents est que cela permet de comprendre non seulement la quantité d'apprentissages et les changements qui résultent de l'expérience, mais aussi le point de départ. Par exemple, si quelqu'un note un changement dans son « parler en public » de 1 à 3 et qu'un autre participant note un changement de 3 à 5, la progression dans cette compétence en question est à peu près la même. Cependant, il est clair qu'une de ces personnes était novice dans les processus de délibération publique, alors que l'autre était un participant expérimenté. À la fin de la première étude de cas, j'ai compris qu'apprendre quelque chose de nouveau était une chose mais que l'utiliser pour le bien de la communauté était totalement différent. J'ai ajouté ensuite un quatrième domaine qui explore les changements de pratique et de comportement (par exemple civiques, politiques, sociaux, écologiques) que les gens ont vécus et qui résultent de leur participation à la démocratie locale.

Pour s'assurer que la liste était en rapport avec le contexte, nous avons composé, avant d'interviewer les participants, des groupes d'intérêt avec des organisations partenaires et des responsables-clé afin de

tester le protocole et faire des changements d'après leurs suggestions. Durant ce processus, nous avons revu différents aspects de l'instrument avec nos partenaires (par exemple la longueur, le format, les objectifs, le déroulement) et redéfini en commun un nouveau guide d'entretien plus adapté à leur situation. Après les groupes d'intérêt, nous avons réalisé quelques entretiens pilotes afin de peaufiner les questions. C'est seulement alors que nous avons commencé les entretiens avec le reste des participants. Dans certains cas, nous avons complété les entretiens individuels avec le groupe d'intérêt pour éclaircir certains points qui avaient besoin de clarification ou de plus de détails.

Probablement un des moments les plus gratifiants de ce travail eut lieu à la fin des entretiens quand la majeure partie des participants nous a remercié de les avoir aidés à mettre en évidence leurs apprentissages tacites. Alors qu'au début des entretiens, la plupart des gens indiquaient n'avoir effectué aucun apprentissage, à la fin des entretiens, ils apprirent qu'ils avaient vraiment appris quelque chose et ils manifestèrent leur joie en réalisant combien ils avaient appris et combien les stratégies d'apprentissage qu'ils avaient utilisées étaient nombreuses. De plus, alors que, dans la plupart des cas, les apprentissages s'ajoutaient les uns aux autres (par exemple améliorer une compétence donnée), les participants étaient très enthousiasmés à l'idée de donner des exemples d'apprentissage transformatif (Mezirow, 2000) dans lesquels ils émettaient des critiques sur leurs pré-supposés et leurs valeurs concernant le monde social et s'engageaient à plus de pratiques démocratiques.

Un autre aspect extrêmement satisfaisant de ce travail fut d'écouter les comptes-rendus des participants sur de nombreux exemples d'apprentissage informel qu'ils avaient vécus avec la démocratie locale mais qui n'avaient pas été envisagés au départ dans l'instrument qu'elle constitue. Puisque les participants étaient invités à ajouter autant d'épisodes d'apprentissage et de changement s'ils le désiraient, après plusieurs études de cas, la liste de départ de dix indicateurs d'apprentissage passa à plus de soixante. Cette approche méthodologique est aujourd'hui utilisée et adaptée par d'autres groupes de recherche.

Quelques mots sur les dangers de la méthodologie de recherche

La stratégie de mise en évidence des apprentissages informels décrite plus haut, comme toutes les autres approches méthodologiques, n'est pas sans

défaut. Fort de mon expérience, je peux identifier au moins deux restrictions qui se rapportent au fait de raconter ses propres expériences et de les extérioriser. La première est que l'apprentissage « auto-rapporté » peut (ou ne peut pas) coïncider avec l'apprentissage concret. Le problème avec l'« auto-rapport » c'est qu'il peut se combiner avec la tendance, des personnes interrogées, à fournir des réponses « politiquement correctes ». Ceci est peut-être particulièrement manifeste pour ce qui est des questions portant sur les apprentissages et changements liés aux savoir-être, aux valeurs et aux attitudes comme la tolérance, l'ouverture d'esprit, la solidarité, le respect ou la bienveillance, ou liés aux pratiques démocratiques et écologiques comme voter, écouter ou recycler.

La deuxième restriction est que les participants peuvent attribuer un apprentissage donné à une expérience donnée alors qu'il n'est pas facile de distinguer les différents « épisodes » d'apprentissage que quelqu'un a vécus dans un grand nombre de situations. Par exemple, les personnes interrogées peuvent dire que participer à un processus démocratique les rend plus aptes à résoudre les conflits, leur donne une conscience politique plus grande en ce qui concerne les droits des citoyens, les aide à gagner de la confiance en soi ou améliore leur vision de la politique de la ville. Cependant, il est possible de suggérer que de tels savoirs, compétences et savoir-être résultent d'un grand nombre d'expériences passées et simultanées, et pas uniquement du processus en question que nous examinons dans l'entretien. Les problèmes liés à « l'attribution d'effets » sont plus prononcés lorsque les personnes sont impliquées depuis longtemps dans un processus. Par exemple, certains participants de notre recherche étaient actifs depuis vingt ans dans les structures de gouvernance coopérative du logement. Dans ce cas, il est difficile pour eux de se souvenir de leurs compétences, leurs valeurs, leurs savoirs-être et leurs pratiques à l'époque, avant de commencer leur travail bénévole dans les comités et les commissions. De plus, ils ont vécu tant de choses, dans tant d'endroits différents pendant ces vingt années qu'il n'est pas facile de distinguer les apprentissages résultant d'une situation donnée de ceux résultant d'autres situations.

Une stratégie méthodologique pour réduire ces difficultés est de demander aux participants d'illustrer leurs propos sur leurs apprentissages par des histoires, des anecdotes et des exemples afin de les mettre en rapport avec des expériences d'apprentissage similaires en d'autres circonstances. Par exem-

ple, dans le cas d'un accroissement de la capacité à résoudre les conflits, beaucoup de participants, par ailleurs mères et/ou enseignants, ont pu faire la distinction et percevoir les similitudes entre les expériences d'apprentissage à la maison, à l'école et dans les processus de démocratie locale. Qui plus est, en racontant une nouvelle fois leurs histoires, ils ont pu identifier les exemples dans lesquels un savoir, une compétence ou un savoir-être acquis à un endroit (le bénévolat par exemple) était transférée à une autre situation (la famille, l'église ou l'école).

LE DÉFI DE RECONNAISSANCE

La métaphore de l'iceberg

En 1971, A. Tough prédit que la quantité de connaissances et de compétences utiles que les gens obtiennent par apprentissages informels serait bien plus grande dans le futur. Aujourd'hui, trois décennies et demi et une révolution de l'information plus tard, il semble qu'il avait raison. En même temps, les apprentissages informels restent encore maintenant à la marge de notre conscience collective. Comme il l'écrivait il y a quelques années : « Les apprentissages informels semblent simplement être une part normale et naturelle de l'activité humaine. Mais ils sont si invisibles que les gens ne semblent pas être conscients de leur propres apprentissages. Ils ne sont pas plus conscients des apprentissages des autres. Les éducateurs ne les prennent pas en compte, etc. Les gens y passent quinze heures par semaine en moyenne et pourtant personne n'en parle, ils ne sont pas reconnus. Ils sont comme ignorés et invisibles. » (Tough, 1999, p. 2).

A. Tough était particulièrement intrigué par des formateurs d'adultes qui exprimaient leur frustration en disant qu'ils n'arrivaient pas à motiver leurs élèves à apprendre, sachant que 90 % des adultes s'engage dans une forme ou une autre d'apprentissage intentionnel chaque année : « Peut-être que vous n'arrivez pas à les motiver pour apprendre ce que vous voulez qu'ils apprennent, mais ils sont motivés pour apprendre. Beaucoup de formateurs d'adultes perçoivent ces derniers comme n'apprenant généralement pas et croient qu'il faut les motiver un peu ou les forcer ou les persuader de faire telle ou telle chose. Hé bien ils sont déjà en train de le faire ; ils ne le font peut-être pas comme les enseignants voudraient qu'ils le fassent, c'est tout. » (Tough, 1999, p. 4).

Parce que la grande majorité des apprentissages informels est difficile à identifier, A. Tough (1999) a utilisé la métaphore de l'iceberg pour marquer le fait que la majorité des apprentissages est immergée et donc cachée à la société comme aux apprenants. Cela permet de comprendre pourquoi, historiquement, les apprentissages informels n'ont pas été reconnus par les institutions sociales, que ce soit l'école, l'université, le milieu du travail, les organismes officiels ou les associations professionnelles. Cette situation est en train d'évoluer lentement mais sûrement, depuis l'émergence, il y a environ une vingtaine d'années, de systèmes d'évaluation et d'accréditation des apprentissages issus de l'expérience (Evans, 2000). Un de ces systèmes, actuellement utilisé dans plusieurs pays, s'intitule le *Prior Learning Assessment and Recognition* (PLAR), l'équivalent pour le Canada de nous appelons, en France, la Validation des acquis de l'expérience (VAE).

La validation des acquis de l'expérience

La VAE (PLAR) est un processus systématique qui utilise une variété d'outils pour aider les apprenants à identifier, exprimer et prouver les apprentissages acquis en dehors des structures officielles d'éducation dans le but d'obtenir une reconnaissance de la part des établissements éducatifs ainsi que d'autres organismes. Comme il a été dit plus haut, de tels apprentissages ont pu s'acquérir par de nombreuses expériences de la vie dans différents environnements. Ces apprentissages informels peuvent s'exprimer en termes de connaissances, de compétences et de savoir-être et de valeurs tels que l'autonomie, la collaboration ou la recherche de qualité et de justice. Depuis que la VAE (PLAR) aide les gens à solliciter et à obtenir une reconnaissance des apprentissages qu'ils ont acquis hors des circuits officiels d'éducation, la question porte sur ce que savent les gens et sur ce qu'ils sont capables de faire.

Les grands principes de base de la VAE (PLAR) sont que les apprentissages importants peuvent se faire, et se font, en dehors des salles de classe ; que de tels apprentissages peuvent et doivent être évalués pour être reconnus par les établissements éducatifs et le monde du travail afin de permettre une embauche ou une promotion ; et que, dans l'évaluation des apprentissages antérieurs, ce qui a été appris est plus important que où, quand ou comment cela a été appris.

Un des bienfaits de la VAE (PLAR) est que les apprenants (les adultes en particulier) peuvent éviter

d'apprendre pour rien deux fois la même chose ; ce qui fait gagner du temps et de l'argent et leur permet de se concentrer sur ce qu'ils veulent apprendre ou sur ce qu'ils ont besoin d'apprendre. Cela améliore aussi l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et les rend fiers de leurs réalisations passées. Enfin, cela les conforte car cela les aide à voir et à nommer les points forts et les compétences qu'ils possèdent déjà. De plus, la VAE (PLAR) favorise la philosophie de l'apprentissage vu comme un processus qui dure toute la vie et les aide à atteindre leurs objectifs et leurs ambitions personnel(le)s. D'un point de vue institutionnel, la VAE (PLAR) aide les établissements éducatifs et le monde du travail à utiliser plus efficacement leurs ressources (Aarts *et al.*, 1999, Day *et al.*, 2000).

Au Canada les apprentissages antérieurs sont reconnus par la plupart des *Community Colleges* (1) et quelques universités (en particulier pour les programmes de formation continue). Certaines provinces, comme la Colombie Britannique, le Québec et l'Ontario, utilisent aussi le PLAR dans l'enseignement secondaire à travers leurs conseils d'administration. En outre, certains organismes délivrant des diplômes professionnels et des certifications tels que l'école dentaire de la Colombie Britannique (*The College of Dental Technicians of British Columbia*) et l'école d'optométrie de l'Ontario (*The College of Optometrists of Ontario*) utilisent le PLAR pour évaluer les connaissances et les compétences des postulants formés à l'étranger et désirant exercer leur profession. Certaines organisations professionnelles utilisent aussi le PLAR avec les postulants canadiens venus des autres provinces ou territoires.

Les établissements qui utilisent le PLAR appliquent une quantité de méthodes différentes pour évaluer le niveau de connaissances et de compétences des gens dans un domaine particulier. On trouve entre autres les démonstrations, les entretiens structurés, et les présentations de dossiers contenant des échantillons de travaux réalisés. Pour aider les apprenants, certaines organisations donnent des cours pour monter les dossiers. Beaucoup d'universités et d'organismes délivrant des diplômes professionnels et des certifications utilisent aussi des tests oraux et écrits pour évaluer les apprentissages antérieurs des postulants.

Au Canada, les établissements éducatifs officiels ont tendance à appliquer deux méthodes principales d'évaluation des connaissances et des compétences que les élèves ont acquises en dehors du lycée. La première, appelée « équivalence » est le processus d'évaluation des diplômes obtenus dans d'autres

juridictions. La seconde, appelée *challenge*, est le processus par lequel les apprentissages antérieurs des élèves sont évalués dans le but d'obtenir des équivalences dans les différentes classes. Dans les deux cas, les connaissances et les compétences des élèves sont évaluées par rapport aux attentes définies dans les programmes officiels de chaque province afin d'obtenir des équivalences en vue de l'obtention du diplôme du cycle secondaire (*Ontario Ministry of Education*, 2001 ; *Council of Ministers of Education*, 2006).

Alors que la VAE (PLAR) a contribué à reconnaître les apprentissages informels, son application n'est pas toujours facile. Parmi les problèmes les plus fréquents, on trouve l'opposition des universités à accepter la VAE (PLAR), la transférabilité des VAE (PLAR) entre les juridictions, l'inquiétude face à la promesse de qualité, le manque de connaissance de son existence, le peu d'engouement de la part des apprenants, le manque de motivation de la part des établissements et des professeurs à s'engager dans la VAE (PLAR) et sa mise à l'écart par les politiques et les grands programmes d'éducation pour adultes. Malheureusement, deux des groupes qui pourraient le plus bénéficier du PLAR au Canada, les immigrants et les indiens, sont parmi les moins susceptibles de l'utiliser. Dans le même temps, les recherches avec des apprenants qui ont utilisé le PLAR dans leurs *Community Colleges* montrent les avantages en termes de gains de temps, de coût, de connaissance et d'estime de soi (Wihak, 2005).

LE DÉFI PÉDAGOGIQUE

La visite en bus

Revenons à mes recherches sur les apprentissages informels dans la démocratie locale. À la fin de chaque entretien, je demandais aux participants quel avait été le moment d'apprentissage le plus mémorable qu'ils aient vécu. Je leur demandais en quoi il était particulièrement important. Cette stratégie marchait bien et j'ai été ravi d'apprendre plus tard que d'autres chercheurs (par exemple Sternberg, 2000) avaient aussi trouvé qu'inciter les gens à se souvenir des épisodes qui leur ont donné des connaissances tacites était une bonne stratégie pour mettre en évidence celles-ci.

Une chose intéressante est que, pour beaucoup de délégués au budget participatif de Porto Alegre, l'épisode le plus fréquemment mentionné était la visite de la ville qu'ils devaient faire avant de commencer leur mandat. Ils disaient que ça avait été le moment qui avait ouvert leur esprit, que la visite leur avait permis de changer leur vision bornée pour une vue plus ouverte, d'avoir une meilleure compréhension des problèmes auxquels étaient confrontés les autres communautés, d'acquérir un meilleur sens de la solidarité et de rechercher l'intérêt commun dans les discussions sur le budget. Dans son étude sur le budget participatif de Porto Alegre, Marta Harnecker (1999) a aussi trouvé que la visite en bus a aidé les participants non seulement à acquérir plus de connaissances sur les problèmes de la ville, mais aussi à avoir une attitude plus compatissante à l'égard des groupes confrontés à des problèmes bien plus importants. Je rapporte ici l'histoire de la visite de la ville parce qu'elle est une bonne illustration de la distinction entre apprentissage informel et éducation informelle.

Apprentissages informels et éducation informelle

Les apprentissages informels, comme il est écrit plus haut, renvoient au processus d'acquisition de connaissances et de compétences hors des programmes officiels et non-officiels des établissements éducatifs. L'éducation informelle, en revanche, renvoie à un agencement délibéré de situations pour créer des expériences d'apprentissage informel. L'éducation informelle n'a ni professeurs, ni animateurs, ni programmes ou manuels, mais contient un projet et une intention pédagogique pensés à priori par quelqu'un qui n'est pas apprenant. Dans le cas de la visite en bus du budget participatif, par exemple, le projet inclut un moment choisi (avant la première session du conseil), un lieu (le bus scolaire) et un itinéraire spécifique. Les intentions pédagogiques visent à augmenter les connaissances des participants sur les problèmes auxquels sont confrontés les autres communautés, à développer de l'empathie pour ces communautés désespérées, à étendre leur compréhension des problèmes de la ville et à se sentir plus solidaires lors du processus d'attribution des ressources.

Un autre exemple d'éducation informelle se trouve dans un programme de langue pour étudiants étrangers d'une université. La résidence universitaire a des appartements de quatre personnes. Les organisateurs du programme laissent les étudiants choisir leurs colocataires ; ce qui a pour effet probable d'avoir quatre personnes parlant la même langue (voire du même

pays d'origine) dans le même appartement. Cependant, ils ont établi une règle fondamentale : il ne peut y avoir plus d'un résident d'un même pays par appartement. Ceci a des implications dans l'intensification de l'apprentissage de la langue (qui devient alors la *lingua franca* des quatre co-locataires), dans la compréhension interculturelle et pour une prise de conscience de l'international.

Un troisième exemple d'éducation informelle est un forum sur la politique urbaine et les handicapés organisé par des non-voyants. Ils invitèrent le maire de la ville et d'autres décideurs à y participer et demandèrent que ceux-ci se mettent un bandeau sur les yeux durant tout le forum. Ces décideurs ont dit que durant ces quelques heures, ils avaient appris beaucoup sur les défis que doivent affronter les non-voyants dans la ville.

Probablement un des exemples les plus connus d'éducation informelle réside dans les apprentissages empiriques utilisés dans les programmes d'éducation en plein-air comme le scoutisme où un groupe de jeunes doit, par exemple, apprendre à développer son sens de l'orientation et à utiliser correctement une boussole afin de trouver le chemin qui les ramène au camp. Dans le domaine de l'éducation civique, les écoles auto-gérées (qui ont une longue tradition depuis Summerhill voire encore avant) et les apprentissages coopératifs (comme certaines activités de la pédagogie Freinet) sont des exemples d'éducation informelle.

Ainsi par l'éducation informelle on peut acquérir des connaissances, des compétences, des valeurs et des savoirs-être particuliers sans la présence d'un instructeur ou de manuels. C'est différent des apprentissages informels parce qu'il existe un projet pédagogique intentionnel et une attente de résultats. Dans l'éducation informelle, la situation est le programme. Une caractéristique importante de l'éducation informelle est la qualité et la place de l'expérience. Comme le remarque J. Dewey (1968), l'expérience et l'éducation ne peuvent pas être mis directement au même niveau car l'expérience peut bien ou mal éduquer. Le défi clé d'une éducation basée sur l'expérience est donc de sélectionner le genre d'expériences qui peuvent être étendues et approfondies d'une manière fructueuse et créatrice par d'autres expériences.

RÉSUMÉ ET CONCLUSIONS

Cet article aborde quatre défis présents dans le domaine des apprentissages informels. Les prin-

cipaux acquis de cet article peuvent se résumer en dix points. Certains pourront paraître évidents mais, Paulo Freire avait l'habitude de le dire, il est parfois utile d'explicitier l'évidence.

1) Les apprentissages informels renvoient à tout apprentissage qui se déroule en dehors des programmes des organismes éducatifs officiels et non-officiels. Toutefois, les apprentissages informels peuvent aussi s'opérer dans les locaux de ces organismes éducatifs officiels et non-officiels (par exemple sous la forme de *curriculum* caché) ; d'où le besoin de distinguer apprentissages informels en tant que lieu et en tant que processus.

2) Les apprentissages informels adviennent tout au long de la vie. En d'autres termes, ils peuvent se produire n'importe où, par exemple sur le lieu de travail, en famille, dans le cadre d'une institution religieuse, dans un musée, dans la rue, au sein d'une organisation communautaire, lors d'une fête, au théâtre, à l'école, sur Internet, et n'importe quand, de la naissance à la mort.

3) Bien que la plupart des connaissances, des compétences et des valeurs importantes et utiles que nous amassons tout au long de la vie s'acquièrent par apprentissages informels et bien qu'« apprendre en faisant » est souvent le moyen le plus efficace d'apprendre, les apprentissages informels sont rarement reconnus par les organismes éducatifs officiels et le milieu du travail. De surcroît, les apprentissages informels sont souvent invisibles aux apprenants eux-mêmes. De la même façon, les chercheurs en éducation ne prêtent pas assez attention aux apprentissages informels.

4) Cela dit, le projet et la mise en application de systèmes comme la VAE ainsi que l'établissement et le développement, ces vingt dernières années, de nouveaux réseaux de recherche dédiés à l'étude des apprentissages informels déplacent doucement le sujet de la marge vers le centre des débats publics et académiques.

5) En utilisant l'intentionnalité et la prise de conscience comme critères principaux, il est possible de distinguer trois formes d'apprentissage informel. Dans cette typologie, les apprentissages auto-dirigés sont à une extrémité du spectre, la socialisation se trouve à l'autre extrémité, et les apprentissages fortuits quelque part au milieu.

6) La prise de conscience d'expériences d'apprentissage fortuit et inconscient (socialisation) peut se produire après l'expérience et le processus de

reconnaissance rétrospective peut être généré de l'intérieur ou conduit de l'extérieur. L'apprentissage peut aussi rester inconscient à jamais.

7) Les apprentissages informels peuvent être cumulatifs ou transformatifs. Les apprentissages cumulatifs sont l'addition de connaissances, l'amélioration de compétences et le développement de valeurs qui étendent et approfondissent des connaissances, des compétences et des valeurs qui existaient déjà. En d'autres termes, on continue de fonctionner dans le même paradigme. Les apprentissages transformatifs renvoient aux expériences d'apprentissage conduisant à un défi ou des suppositions et peuvent altérer radicalement les anciennes connaissances, valeurs ou manières de voir.

8) Les apprentissages informels peuvent compléter ou renforcer les connaissances acquises dans le cadre d'un programme officiel ou non-officiel d'éducation, mais ils peuvent aussi les contredire. Par exemple, on peut apprendre en classe, à l'école, que le système capitaliste contribue grandement à l'humanité puis apprendre par des moyens informels qu'un tel système nuit à l'humanité. De la même façon, quelqu'un peut se socialiser avec la communauté environnante et devenir sectaire puis apprendre les vertus de tolérance à l'école publique. De plus, un élève peut aller à l'école et être conscient qu'avec le programme officiel, il apprend un contenu donné sans savoir que par un programme caché, il est aussi en train d'apprendre quelque chose d'autre (par exemple le sexisme, l'obéissance, l'homophobie, etc.).

9) Dans le même style, les apprentissages faits avec l'un de ces trois types d'apprentissage informel (auto-dirigé par exemple) peut renforcer ou contredire les apprentissages faits avec les deux autres (par exemple un apprentissage fortuit). Par exemple, quelqu'un, à une fête me dit que le réchauffement de la planète n'est pas causé par l'homme et plus tard je peux apprendre le contraire en lisant un écrit de recherche sur ce sujet. De plus, les expériences d'apprentissages conflictuels peuvent se produire à l'intérieur même de l'une de ces trois formes d'apprentissage informel. Par exemple, une personne peut devenir pieuse par une première socialisation et agnostique par une seconde socialisation, et vice-versa.

10) Il est possible de distinguer entre apprentissages informels et éducation informelle. Les apprentissages informels renvoient à l'acquisition de connaissances, de compétences et d'attitudes en dehors des programmes des organismes officiels et non-officiels. L'éducation informelle consiste en des

arrangements délibérés de situations qui permettent certains apprentissages informels. Alors qu'en éducation informelle, il n'y a ni enseignant, ni éducateur, ni manuel, les expériences sont conçues et créées comme des expériences pédagogiques par des pédagogues qui ont des objectifs pédagogiques en tête. En éducation informelle, les expériences forment le programme.

En conclusion, il reste de nombreux problèmes qui méritent discussion dans ce domaine de l'éducation informelle. Cet article a essayé d'y apporter des éléments de réponse en se focalisant sur quatre de ces problèmes, considérés comme des défis. En relation avec le défi conceptuel, cet article situe les apprentissages informels dans le cadre plus vaste du système éducatif et propose une subdivision interne des activités d'apprentissage informel. Il est juste de reconnaître que la typologie proposée dans cet article n'explique pas tout ce qui se passe dans les apprentissages informels. Elle pose seulement les questions de savoir s'il y a intention d'apprendre et si l'apprenant est conscient qu'il y a apprentissage. Elle ne se demande pas quel est le genre d'intention, au sens de l'intérêt voué à ces connaissances (technique, herméneutique, émancipateur), ni si l'objectif d'apprentissage concerne l'amélioration de la personne ou l'intérêt collectif; enfin elle ne pose pas la question des implications de ces apprentissages dans un but de contrôle et de changements sociaux. Cependant, je soutiens que cette taxinomie n'exclut pas ces types d'analyse qui peuvent très bien venir la compléter. En termes de prise de conscience des processus d'apprentissage, cette taxinomie ne traite pas des problèmes tels que les apprentissages subliminaux, sous hypnose et autres mais reconnaît l'intérêt de les explorer.

En ce qui concerne le défi de reconnaissance, bien que différents systèmes de reconnaissance et d'évaluation des apprentissages déjà mis en place contribuent à créer une prise de conscience de la partie immergée de l'iceberg, il y a encore des domaines qui posent problèmes en termes de conception et de mise en œuvre. Parmi eux, on trouve la transférabilité du PLAR (ou de la VAE) entre provinces et entre pays, la faible participation des apprenants (due en partie à un manque de transparence du monde éducatif), un manque de standards de qualité et la réticence des universités à l'adopter.

En ce qui concerne le défi méthodologique, le développement des stratégies pour mettre en évidence les connaissances implicites décrites dans cet article provient de l'échec initial subi lorsqu'une

tentative fut faite avec les questions ouvertes. Avec le temps, la liste de départ de dix indicateurs passa à plus de soixante et une quatrième dimension (changements dans les pratiques) fut ajoutée. Cette quatrième dimension permettait aux participants non seulement de parler des applications pratiques des nouvelles connaissances, des nouvelles compétences et des nouvelles valeurs acquises mais aussi de préciser certains axes de réflexion et d'action (pratique) rencontrés dans leur processus d'apprentissage. L'approche méthodologique avant-après décrite ici n'est pas la seule qui puisse aider à mettre en évidence les apprentissages informels et les connaissances implicites et elle a certainement ses limites. Cependant, elle a l'avantage d'être simple, directe, et efficace pour amener à la surface les apprentissages informels et pour encourager les participants à

raconter leurs histoires personnelles d'apprentissage et de changement et pour les valoriser.

Enfin, en relation avec le défi pédagogique, j'avance que le domaine d'éducation informelle a un grand potentiel pour développer des initiatives pédagogiques créatives capables de fournir des expériences d'apprentissage dans un grand nombre de situations et pour tous les âges. C'est un domaine auquel nous, éducateurs, n'avons pas encore suffisamment réfléchi, dans lequel nous n'agissons pas assez, mais qui offre de grandes possibilités, surtout dans le domaine de l'éducation civique.

Daniel Schugurensky
dschugurensky@oise.utoronto.ca
University of Toronto
Ontario Institute for Studies in Education (OISE)

NOTE

- (1) Les *Community College* sont des établissements publics post-secondaires qui offrent des formations plutôt professionnelles de deux années, en lien avec leur environnement.

BIBLIOGRAPHIE

- AARTS S. *et al* (1999). *A Slice of the Iceberg : Cross-Canada Study on Prior Learning Assessment and Recognition*. Ottawa : Cross-Canada Partnership on PLAR.
- ARGYRIS C. & SCHÖN D. (2002). *Apprentissage organisationnel*. Bruxelles : De Boeck.
- CANADA : COUNCIL OF MINISTERS OF EDUCATION [CMEC] (1999). *Information on Prior Learning Assessment and Recognition in Canada*. <http://www.cicic.ca/en/page.aspx?sortcode=2.17.19> (consulté le 20 septembre 2007).
- CANADA : ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION (2001). *Prior Learning Assessment And Recognition (PLAR) : Implementation In Ontario Secondary Schools*. Policy/Program Memorandum No. 129, July 6.
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (2000). *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Bruxelles : CCE. Disponible sur Internet au format PDF à l'adresse : <http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memofr.pdf> (consulté le 17 septembre 2007)
- COMMISSION EUROPÉENNE (2001). *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*. Bruxelles : CCE. Disponible sur internet au format PDF à l'adresse: http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_fr.pdf (consulté le 17 septembre 2007)
- COOMBS P. H. & AHMED M. (1974). *Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help*, Baltimore : John Hopkins Press.
- COOMBS P. H. ; PROSSER C. & AHMED M. (1973). *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*. New York : International Council for Educational Development.
- COOMBS P. H. (1968). *La crise mondiale de l'éducation : analyse de systèmes*. Paris : PUF.
- DAY M. *et al* (2000). *Developing Benchmarks for Prior Learning Assessment and Recognition*. Ottawa : Canadian Association for Prior Learning Assessment.
- DEWEY J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris : A. Colin [éd. orig., 1938].
- DEWEY J. (1975). *Démocratie et éducation*. Paris : A. Colin [éd. orig., 1916].
- ERAUT M. (2000). « Non-formal learning and tacit knowledge in professional work ». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 70, n° 1, p. 113-136.
- ERAUT M. (1999). *Non-formal Learning in the Workplace. The Hidden Dimension of Lifelong Learning : A Framework for Analysis and the Problems It Poses for the Researcher*. Plenary paper presented at the First international Conference on Researching Work and Learning, Leeds University, September 10-12.
- EVANS N. [éd.]. (2000). *Experiential learning around the world : Employability and the global economy*. Higher Education Policy Series, 52 (1st ed.). London : Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- HARNECKER M. (1999). *Delegando poder en la gente. El presupuesto participativo en Porto Alegre*. La Habana : Mepla.
- ILLERIS K. (2003). *Three dimensions of learning. Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. Leicester : NIACE.

- ILLICH I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Éd. du Seuil.
- LAVE J. & WENGER E. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LIVINGSTONE D. W. (2006). « Informal Learning : Conceptual Distinctions and Preliminary Findings ». In Z. Bekerman, N. Burbules and D. Silberman-Keller (éd.), *Learning in Places : The Informal Education Reader*. Bern : P. Lang.
- LIVINGSTONE D. W. (2003). « Hidden dimensions of work and learning : the significance of unpaid work and informal learning in global capitalism ». *Journal of Workplace Learning*, vol. 15, n° 7/8, p. 359-367.
- LIVINGSTONE D. W. (2001). « Worker control as the missing link : relations between paid/unpaid work and work-related learning ». *Journal of Workplace Learning*, vol. 13, n° 7/8, p. 308-317.
- MEZIROU J. (2000). *Learning as transformation : critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco : Jossey Bass.
- POLANYI M. (1967). *The Tacit Dimension*. London : Routledge & Kegan Paul.
- SCHÖN D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Éd. Logiques.
- SCHUGURENSKY D. (2006). « "This is our school of citizenship" : Informal learning in local democracy ». In Z. Bekerman, N. Burbules and D. Silberman (éd.), *Learning in Hidden Places : The Informal Education Reader*. Bern : P. Lang.
- SCHUGURENSKY D. & MÜNDEL K. (2005). « The "accidental learning" of volunteers : The case of community-based organizations in Ontario ». In K. Künzel (éd.), *International Yearbook of Adult Education 31/32*. Köln : Böhlau Verlag, p. 183-206.
- 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.
- STERNBERG R. J. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. Cambridge : Cambridge University Press.
- TOUGH A. (1971). *The Adult's Learning Projects : A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto : OISE.
- TOUGH A. (1999). *The Iceberg of Informal Adult Learning*. NALL Working Paper # 49. New Approaches for Lifelong Learning Network, OISE/UT.
- WIHAK C. (2006). *State of the field review : Prior Learning Assessment And Recognition (PLAR)*. Ottawa : Canadian Council on Learning

APPENDICE : INDICATEURS D'APPRENTISSAGE ET DE CHANGEMENT

Liste de départ des dix indicateurs d'apprentissage (1999)

Connaissances

1. Gouvernance municipale
2. Besoins de la communauté ou du groupe de pairs
3. Conseillers municipaux
4. Problèmes locaux et action politique

Compétences

1. Parler en public
2. Travailler en groupes
3. Discuter et débattre des problèmes

Attitudes

1. Confiance envers les politiques/le gouvernement
4. Volonté d'aider les autres
5. Confiance dans sa capacité d'influer sur les décisions politiques (efficacité politique)

Les soixante indicateurs d'apprentissage et de changement (2005)

Connaissances

1. Gouvernance municipale (par exemple comment les choses se font)

2. Différents types de budget, comment le budget se prépare
3. Besoins de sa communauté ou de son groupe
4. Besoins des autres communautés
5. Politique municipale, affaires locales
6. Connaissance personnelle des élus
7. Limites et responsabilités juridictionnelles (ville, province, gouvernement fédéral)
8. Personnes de quartiers différents ou d'organisations différentes
9. Critères et mécanismes utilisés pour l'attribution des ressources publiques
10. Bureaux, services et agences au sein de la mairie
11. Relation entre la politique et les politiciens
12. Les droits et devoirs des citoyens

Compétences

1. Parler en public
2. Écouter attentivement les autres
3. Négocier, marchander, former des alliances
4. Développer un argument, argumenter, persuader
5. Travailler en équipe et coopérer
6. Établir des contacts avec les services gouvernementaux
7. Comprendre et interpréter les documents officiels
8. Trier et ranger les demandes par ordre de priorité
9. Résoudre les conflits
10. Communiquer avec ses voisins (relations humaines)

11. Planifier et organiser les réunions
12. Organiser le travail en groupe
13. Prendre des décisions collectivement
14. Suivre et surveiller ce que fait le gouvernement municipal
15. Coordonner et diriger une équipe (être *leader*)
16. Développer et défendre des propositions ou des projets

Attitudes et Valeurs

1. Avoir confiance en soi
2. Tolérer et respecter les autres
3. Faire confiance aux politiciens
4. Faire confiance au gouvernement municipal
5. Vouloir aider les autres (solidarité)
6. Croire en sa capacité d'influer sur les décisions politiques (efficacité politique)
7. S'inquiéter des problèmes de son quartier
8. S'inquiéter des problèmes de sa ville
9. Pouvoir participer au gouvernement municipal
10. S'intéresser à la participation des différentes communautés
11. Se sentir responsable de la préservation de la ville
12. Respecter les délais que les processus demandent
13. Donner de l'importance à la participation citoyenne dans le gouvernement local

14. Accepter et tolérer les conflits
15. Se sentir lié à ses voisins
16. Se sentir lié à sa communauté
17. S'inquiéter du bien commun

Pratiques

1. Je parle avec mes voisins des problèmes de mon quartier
2. J'ai des idées et des solutions pour résoudre ces problèmes
3. Je propose ces idées et ces solutions aux autres
4. Je vais aux réunions de ma communauté
5. Je participe activement à ces réunions
6. Je me documente sur les problèmes politiques et sociaux
7. Je vote aux élections municipales
8. Je vote aux élections nationales
9. Je participe aux campagnes électorales
10. Je prends part aux propositions d'élaboration de la politique publique
11. Je parle aux conseillers municipaux et aux autres politiciens élus
12. J'aide à conserver la ville propre et en bon état
13. Je suis et surveille le budget public
14. Je suis et surveille la qualité des travaux publics
15. Je suis devenu un meilleur citoyen