

Apprentissage informel : l'iceberg éducatif



L'apprentissage informel est souvent comparé à un iceberg : on ne voit de lui que la partie émergée. La partie cachée se composerait des connaissances et des apprentissages issus de notre vie quotidienne. Des apprentissages dont on n'est pas nécessairement conscients, des savoir-faire incorporés – par exemple, tenir sa fourchette sans y penser – mais aussi des connaissances intériorisées. Le recours à l'image de l'iceberg sous-entend qu'il y a encore du pain sur la planche pour celles et ceux qui cherchent à saisir les mécanismes, les enjeux et les ressorts attachés au fait d'apprendre. Mais, qu'est-ce que l'on entend par apprentissage informel ? Et qu'est-ce que cette notion peut apporter aux professionnels de l'alphabétisation qui travaillent avec un public dont les savoirs et les connaissances sont presque exclusivement ancrés et acquis dans la vie quotidienne ?

Par Claire CORNIQUET

Qu'est-ce que l'apprentissage informel ?

Si la question est courte, la réponse est bien plus complexe qu'il n'y paraît. Il n'y a pas de définition unanime de ce à quoi renvoie l'apprentissage informel. Néanmoins, et malgré la disparité des définitions et les difficultés à délimiter ses contours, certains éléments semblent récurrents aux situations d'apprentissage informel. Reprenons un extrait de l'article *Les jeux du formel et de l'informel* de Gilles Brougère (2007, p. 5)¹, chercheur français en sciences de l'éducation : « *En participant à diverses activités, qu'il s'agisse de travail, de loisir, de la vie associative, du plus ordinaire de la vie quotidienne ou d'évènements 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.* »

En résumé, une situation d'apprentissage informel serait un apprentissage non intentionnel, qui ne découle pas de situations pensées pour susciter l'apprentissage et qui n'est pas nécessairement conscient.

Dans le cas de l'apprentissage informel, « *l'apprentissage accompagne alors une activité développée pour d'autres raisons en tant que co-produit. On ne se livrera pas à cette activité pour apprendre mais pour le plaisir ou l'insertion dans une activité professionnelle par exemple, et l'effet non directement voulu peut être analysé comme un apprentissage.* » (Brougère et Bézille, 2007, p. 122)². En quelque sorte, l'éducation/l'apprentissage informel(le) serait tout ce qui n'émane pas de l'éducation formelle (l'école) et non formelle (les formations hors école, telle que la formation pour adultes dont fait partie l'alphabétisation). Il s'agirait d'apprentissages tirés de notre expérience, prise alors « *comme ressource formative, dans le contexte de la vie quotidienne, au travail et dans les loisirs notamment* » (ibidem).

Toutefois, certains chercheurs mettent en évidence qu'à l'école (éducation formelle) et au sein des formations pour adultes (éducation non formelle),

1 Gilles BROUGÈRE, *Les jeux du formel et de l'informel*, in *Revue française de pédagogie*, n°160, juillet-septembre 2007, pp. 5-12 (en ligne : <https://rfp.revues.org/582>).

2 Gilles BROUGÈRE et Hélène BÉZILLE, *De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation*, in *Revue française de pédagogie*, n°158, janvier-mars 2007, pp. 117-156 (en ligne : <https://rfp.revues.org/516>).

la notion d'informel a sa place : « 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. (...) 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. » (Schungurenky, 2007, pp. 16-17)³. L'exemple donné par ce chercheur en sciences de l'éducation, montre que **chaque individu apprend indépendamment de ce qu'on souhaite lui apprendre.**

De plus, il n'y a pas de bons ou de mauvais savoirs. Les savoirs d'expérience sont complémentaires aux savoirs scolaires, bien qu'ils ne fassent pas nécessairement appel au même registre de connaissances. Par exemple, si j'ai appris à mesurer un mètre de tissu avec ma grand-mère en utilisant mon bras, c'est à l'école que j'ai appris à maîtriser la latte/la règle et les unités de mesure formalisées. L'école devrait donc être considérée comme une institution culturelle parmi d'autres, qui enseigne des savoirs utiles et nécessaires à l'insertion de l'individu dans la société et qui formalise aussi parfois des savoirs mobilisés dans la vie quotidienne.

Quelques ressorts de l'apprentissage

Loin de moi l'idée d'expliquer ici « comment on apprend ». Les chercheurs en sciences sociales et en sciences de l'éducation s'y cassent les dents depuis des décennies et pour cause : il y a autant d'apprentissages que d'individus et les modalités d'apprentissages varient d'un savoir à l'autre. Ceci vient du fait que l'apprentissage est toujours situé : il est situé dans un espace, un cadre de pratique. Il est situé dans un contexte historique, social et économique

³ Daniel SCHUGURENSKY, « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel, in *Revue française de pédagogie*, n°160, juillet-septembre 2007, pp. 13-27 (en ligne : <https://rfp.revues.org/583>).

particulier. Il est situé par rapport au bagage de la personne, qui est nécessairement différent de celui de son voisin. Mais il y a une question à laquelle je peux répondre, et qui nous donnera quelques pistes pour penser certains éléments en jeu lors de situations d'apprentissage/éducation informel(le) : comment apprend-on un savoir-faire, une pratique artisanale, dans un contexte informel précis et de façon informelle ? Attachez vos ceintures, camarades, prochain arrêt l'Arewa au centre-sud du Niger⁴.

L'apprentissage de la poterie se déroule durant l'enfance ou à l'âge adulte. Lorsque les artisanes⁵ ont appris durant l'enfance, l'enfant⁶ sera tout d'abord sollicité, par exemple pour le transport des combustibles jusqu'au foyer de cuisson situé aux abords du village, ou encore, il sera chargé d'amener les récipients réalisés par sa mère, sa grand-mère, une voisine sur le marché local. De façon générale, il s'agit de tâches qui ne nécessitent pas de maîtrise technique particulière, mais qui initient l'enfant aux différentes étapes de l'activité.

C'est en cela que l'enfant s'engage dans un processus d'apprentissage, tout d'abord en périphérie de l'activité et de façon tout à fait informelle. C'est aussi à cette période qu'il joue avec l'argile, et se familiarise avec la matière et les outils : il fabrique parfois de petits pots et, dans certains cas, utilise une batte adaptée à la taille de sa main. À ce stade, l'apprentissage est non intentionnel et non conscient puisque l'enfant ne mesure pas qu'il est en train d'acquérir des gestes qui lui serviront dans son activité artisanale future⁷.

Au fur et à mesure, l'enfant qui souhaite maîtriser cette technique artisanale prendra part à la réalisation des récipients : il commencera par malaxer l'argile, par préparer de la chamotte⁸, il aidera ensuite à décorer les récipients.

4 J'ai réalisé une thèse de doctorat sur la poterie nigérienne et l'apprentissage de cette activité artisanale.

5 Dans l'Arewa, seules les femmes fabriquent les récipients d'argile.

6 Les petites filles ET les petits garçons sont mis à contribution. À ce stade, on ne fait pas de distinction de genre quant au fait que ces tâches seront plus tard endossées presque exclusivement par les jeunes filles/femmes.

7 L'enfant ne se considère d'ailleurs pas pas « en apprentissage ». Il participe aux activités de sa communauté, voilà tout.

8 Il s'agit de tessons de céramique concassés finement ou grossièrement. La chamotte est adjointe à l'argile comme dégraissant.

À ce moment-là, l'enfant participe intentionnellement aux situations qui, si elles ne sont pas pensées comme situations éducatives (la potière fabrique son pot, qu'elle souhaite ou non transmettre son savoir-faire), lui permettent d'apprendre les bases techniques. Le processus d'apprentissage se déroule donc par étapes et par paliers, au rythme des activités quotidiennes, entre deux préparations de repas. Cela prend du temps – plusieurs années – avant que l'enfant, devenu jeune fille, maîtrise le façonnage du récipient et sa cuisson. Et cette maîtrise, ou plutôt cette reconnaissance de maîtrise, est la plupart du temps consentie lorsque la jeune fille reçoit ses propres outils, ce qui correspond souvent au moment où elle quitte le foyer familial pour construire le sien, à l'occasion de son mariage.

En parallèle de ce long apprentissage, l'apprentie tisse des liens avec les autres artisanes de la localité villageoise. En effet, dès le début de sa formation, l'apprentie est en contact avec d'autres artisanes que son « maître », à l'occasion notamment d'une cuisson, de l'extraction de l'argile ou d'une vente sur un marché. Il s'agit d'artisanes du même village – voisines, co-épouses, etc. –, de



Photo : Claire Corniquet

parentes également potières, établies dans d'autres localités, ou d'artisanes rencontrées sur les marchés ou sur les sites d'extraction de l'argile. Ceci met en évidence que le maître d'une apprentie n'est pas la seule source de savoir. Par le biais d'actions collectives, la novice apprend des autres artisanes qui sont en mesure de l'aider ou de la corriger en cours de pratique. Elle participe à des actions collectives et, au gré de sa participation, prend part au groupe, définit son « identité technique », et tisse des relations avec des apprenties et des artisanes partageant notamment le même site de cuisson, le même site d'extraction ou le même marché. On remarque donc qu'au fur et à mesure de sa pratique, et de sa maîtrise technique, la jeune femme acquiert une légitimité qui résulte de la validation de son activité par les autres membres de la communauté qui la reconnaîtront progressivement comme leur pair. Dans ce cas, l'acquisition de connaissances accompagne la construction identitaire de l'individu.

Mais, toutes les artisanes n'apprennent pas toujours durant l'enfance. Sans rentrer dans les détails, certaines potières ont appris « sur la route ». Ce cas

Photo : Claire Corniquet





Photo : Claire Corniquet

de figure concerne des artisanes qui apprennent la fabrication après leur mariage, le plus souvent auprès d'une artisane de la concession d'accueil⁹ (avec une belle-mère, une co-épouse, une belle-sœur, etc.) ou d'une proche voisine. On remarque que, pour ces femmes, l'apprentissage de la poterie est une des clés de leur intégration progressive en tant que jeunes épouses au sein de leur nouveau foyer et de leur nouvelle localité de résidence.

Enfin, l'apprentissage continue « tout au long de la vie d'artisane » puisque les potières modifient leur façon de faire au fil du temps, en fonction des besoins de la clientèle et de ce qu'elles apprennent les unes des autres.

Importance de la participation

Le moteur élémentaire de l'apprentissage dans ce cas de figure, mais qui se rencontre dans bien d'autres apprentissages, est la participation à – et par – la pratique d'une activité. La notion de participation est importante puisque c'est

⁹ La concession d'accueil fait ici référence à la concession de l'époux de l'artisane. En effet, une fois mariée, la jeune femme quitte la concession familiale pour celle de son mari. Ce dernier peut être du même village mais, très souvent, il est originaire d'un autre village (voisin ou non).



Photo : Claire Corniquet

en prenant part à l'activité que la novice acquiert une identité professionnelle. Et, alors que la pratique de la poterie légitime l'octroi du statut de potière, être reconnue comme membre de la communauté nécessite de participer à l'entreprise des autres membres de cette communauté. La participation amène une reconnaissance mutuelle et un sentiment d'appartenance (Wenger, 1998, pp. 56-57)¹⁰. Autrement dit, c'est en travaillant ensemble, en échangeant leurs connaissances de façon tout à fait informelle – par le biais d'une participation à une cuisson collective, à l'extraction de l'argile, etc. – que les membres de la communauté informelle constituent un réservoir de connaissances propre au groupe.

L'apprentissage n'est donc pas uniquement traité sous l'angle cognitif mais comme un processus social, puisque l'individu n'est plus considéré comme un récepteur passif mais participe à un processus et le construit autant qu'il acquiert des connaissances.

¹⁰ Etienne WENGER, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, 1998, pp. 139-164.

Barbara Rogoff¹¹ a largement contribué aux découvertes en psychologie du développement sur l'importance de la participation dans le processus d'apprentissage. Cette dernière insiste sur l'enracinement culturel de l'apprentissage et sur son caractère situé. Elle insiste également sur la participation guidée : la participation serait guidée par les pairs, par les personnes plus expérimentées, par l'histoire collective du groupe, par le matériel mis en œuvre dans la participation à l'activité. Enfin, la participation requiert l'engagement des membres du collectif, même si tous les membres ne participent pas de la même façon, avec le même degré d'investissement à l'activité.

Importance du collectif et de l'aspect situé de l'apprentissage

On l'a vu plus haut, la dimension collective de l'apprentissage est fondamentale pour comprendre comment se déroule l'apprentissage de la poterie. Au Niger, les potières fonctionnent généralement en « communauté de pratique ».

Selon Wenger et al. (2001, p. 34)¹², une communauté de pratique est un groupe qui interagit, apprend ensemble, construit des relations dans la pratique et à travers cela développe un sentiment d'appartenance et d'engagement mutuel. En clair, une communauté de pratique se constitue lorsque des individus réunis autour d'une activité commune partagent des informations et des expériences relatives à leur domaine d'intervention. Au fil du temps, les individus construisent conjointement une expérience, un langage et une histoire commune, et c'est ce que nous avons observé au Niger. Les savoirs et savoir-faire céramiques sont transmis de façon informelle, au fil d'interactions soutenues durant des pratiques collectives (entraide au cours de la collecte d'argile, cuisson collective, etc.) et situées dans des cadres de pratique particuliers (atelier de fabrication, site de cuisson, site d'extraction, marché). Enfin, le concept de communauté de pratique, tel qu'il

¹¹ Barbara ROGOFF, *Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation and apprenticeship*, in WERTSCH J.V., del RIO P. & ALVAREZ A. (Eds.), *Sociocultural studies of mind*, Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

¹² Etienne WENGER, Richard McDERMOTT, William M. SNYDER, *Cultivating Communities of Practice: A Guide To Managing Knowledge*, Harvard Business School Press, 2002.

a été défini par Lave et Wenger¹³ insiste sur le fait que le groupe se crée dans l'informel et qu'il serait une erreur de vouloir créer artificiellement des communautés de pratique.

De tout ceci, il nous semble qu'il faut retenir deux éléments : la dimension située de l'apprentissage et la dimension sociale de l'apprentissage.

Résonance : l'informel dans la formation en alphabétisation

La description synthétique de la façon d'apprendre la poterie au Niger dans un contexte informel est à mettre en résonance avec la place de l'informel dans le contexte de l'alpha.

On le sait, les pédagogies mises en œuvre en alpha s'appuient sur le collectif, on pratique la co-construction et l'échange de savoirs et on favorise l'apprentissage par la pratique. Il y a une réelle importance accordée à l'apprentissage dit « horizontal » (entre pairs) et ceci met en évidence le rôle des apprenants les plus expérimentés afin d'appuyer, d'encourager les apprentissages des plus débutants. En outre, le fait de prendre part ensemble à une activité commune fait naître un sentiment d'engagement commun, d'appartenance à un groupe qui peut aussi favoriser la fréquentation de la formation par l'attachement qui se crée entre les membres du groupe. Prendre part, c'est aussi, pour l'apprenant, transformer progressivement son identité matérialisée par de nouveaux savoirs et savoir-faire. Les pauses sont des moments où les apprenants ont la liberté d'échanger, et, comme tels, sont propices au développement d'apprentissages informels. Les opportunités d'apprentissages informels sont également légion dans les activités de détente (comme les fêtes de fin d'année), les activités artistiques, les visites au musée, à la bibliothèque, les rencontres avec des responsables institutionnels ou politiques, etc.

Existe-t-il par ailleurs, en dehors du cadre de la formation, des lieux ou des moments informels, et surtout réguliers, où les apprenants peuvent échanger

¹³ Jean LAVE, Etienne WENGER, *Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge : Cambridge University Press, 1991.

avec d'autres en langue française ? Si l'apprentissage d'une langue passe par la pratique sociale, y a-t-il des lieux et des moments durant lesquels ils pratiquent le français avec d'autres, en dehors des cours ?

La dimension informelle de l'apprentissage d'une langue seconde s'apparente à celle de l'apprentissage oral de la première langue apprise par un enfant, aussi appelée langue maternelle : l'enfant apprend la langue par sa participation aux activités familiales. Aussi, nombreux sont ceux qui apprennent une seconde langue au contact d'individus de la société d'accueil (au travail, par le voisinage, à l'occasion d'activités de loisirs, etc.). Aucun programme ne planifie ni ne circonscrit cet apprentissage, ce dernier se fait alors au gré des besoins sociaux et matériels des individus. L'apprentissage de la langue locale est une voie par laquelle on se familiarise avec la société d'accueil, une voie par laquelle on y prend part. Néanmoins, les apprenants en alphabétisation ont parfois bien du mal à exercer leurs apprentissages dans leur vie quotidienne. Pourquoi ? Les raisons sont multifactorielles : certains ne travaillent pas, d'autres ne travaillent qu'avec des personnes ne parlant pas le français, d'autres encore n'ont pas de collègues. Certains, notamment les arabophones et les turcophones, n'ont pas nécessairement besoin de parler le français lorsqu'ils font leurs courses auprès de commerçants de leur quartier. Etc. Comment favoriser cet ancrage ? Comment susciter la création de communautés de pratique autour de la langue ? Et si cela vaut pour l'oral, qu'en est-il de la lecture et de l'écriture ? Pour l'instant, nous n'avons que peu d'éléments de réponse à ces questions. Comment savoir où et comment se consolident les savoirs initiés dans les espaces de formation ? Et, à l'inverse, comment consolider les savoirs, connaissances et savoir-faire initiés dans la vie quotidienne au sein de l'éducation non formelle ? Afin d'y répondre, nous creuserons, dans une prochaine étude, la question de l'apprentissage informel de l'écrit et de la manière dont les techniques d'écriture, acquises de façon informelle, peuvent trouver une place, un écho, une suite en alpha.

Claire CORNIQUET

Mission Recherche de Lire et Écrire Bruxelles