

## Apprendre au quotidien dans et hors la classe

Comment et où les enfants apprennent-ils ? Les savoirs transmis en classe par un enseignant sont-ils plus nobles que ceux appris de façon incidente ? Panorama succinct de l'apprentissage en classe et hors classe, dans un contexte qui sera considéré comme « informel ».

### Apprentissages formels, informels et non formels : de quoi parle-t-on ?

Traditionnellement, l'on opposait l'apprentissage formel à l'apprentissage informel. L'apprentissage est dit formel lorsqu'il repose sur un programme (scolaire par exemple) dont l'intention est de transmettre (des connaissances, compétences, savoir-être). Comme le rappelle Hélène Trocmé-Fabre (1999), « l'acte d'apprendre a été, depuis longtemps, confisqué par l'École et les milieux éducatifs ». Or, nous apprenons évidemment en dehors de tout cadre formel, puisque nous sommes « habités par l'élan d'apprenance, par

le désir de connaître et de reconnaître qui caractérise tout organisme vivant » (*ibid.*). On parlera alors d'apprentissage informel lorsqu'on pratique une activité sans intention d'apprendre et que l'on apprend de façon spontanée, éventuellement, sans en avoir conscience (Brougère, 1995). L'apprentissage non formel est une sorte d'entre-deux : l'apprenant a l'intention d'apprendre et s'appuie pour cela sur un support structurant son activité, qui est en dehors d'un programme scolaire ou de formation (stage, pratique d'un instrument de musique en école, visionnage d'une vidéo sur une plateforme telle que *Youtube* etc.), parfois même très peu encadrée.

Ce n'est toutefois pas l'apprentissage qui est formel, non-formel ou informel, mais la situation, qui se trouve dans un *continuum* allant du formel à l'informel (Brougère, Bézille, 2007) ; on pourrait même uniquement parler d'un niveau de formalisation (Foley, 2000). On peut en effet apprendre de façon très formelle en étant chez soi ou de façon peu formalisée à l'école (par l'intermédiaire d'un jeu, par exemple, dans lequel des enfants, surtout s'ils sont jeunes, auraient peu conscience de pratiquer une activité d'apprentissage). Les frontières entre sphères d'apprentissage traditionnellement identifiées sont beaucoup moins visibles qu'auparavant ; ce n'est pas la situation qui est



éducative, mais l'expérience qu'en fait l'individu. Paul Yonnet nous rappelle dans ce cadre que le loisir, qui est aussi source d'apprentissage, ne définit aucun contenu d'activité *a priori*. C'est la relation que l'on entretient avec cette activité qui en fait un loisir : on s'adonne à cette activité lors d'un temps qui est affranchi du temps obligé et du temps contraint, caractérisée par une forme libératoire (Yonnet, 1999).

Empruntant le néologisme à Trocmé-Fabre, Philippe Carré propose le concept d'apprenance, qui fait voler en éclats les distinctions formel/informel en mettant en avant l'intentionnalité d'apprendre plutôt que le contexte. Il définit l'apprenance comme « un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles et informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou

fortuite » (Carré, 2005). Ainsi, l'intention et l'engagement dans l'apprentissage sont essentiels, peu important le contexte et sa formalisation.

### Apprentissages sociaux et rôle des pairs

Selon Dubet et Martuccelli (1996), l'école ne se résume pas à l'apprentissage des connaissances, elle joue aussi un rôle dans la formation des attitudes et des comportements des élèves. Comprendre l'école nécessite, selon eux, d'analyser la manière dont les élèves construisent leur expérience et développent leurs propres relations, stratégies et significations. Ils proposent trois logiques de socialisation scolaire : une logique d'intégration aux normes de l'institution et du groupe de pairs, une logique d'adoption de stratégies pour atteindre ses propres objectifs, et une logique de subjectivisation, soit de construction comme sujet à partir de la culture

scolaire et à partir de relations vécues à l'école et de leur recherche personnelle de construction identitaire. Cette expérience scolaire évolue en fonction de l'âge et du parcours. En effet, à l'école primaire, l'accent est mis sur la conformité à l'enseignant, alors qu'au collège, où la socialisation juvénile et la pression du groupe de pairs complexifient l'expérience, une séparation s'opère entre la culture scolaire et la culture adolescente, qui, lorsqu'elles ne s'opposent pas, se construisent en parallèle. Enfin, au lycée, le processus de socialisation va davantage s'appuyer sur les préoccupations stratégiques des élèves et le processus de subjectivation se renforce, notamment par des sociabilités développées hors l'École et un monde de loisirs qui concentre un investissement certain (Pasquier, 2005 ; Barrère, 2011). Les élèves, en recherche d'authenticité, affirment leurs goûts et choix intellectuels, le débat tenant d'ailleurs une grande place dans l'affirmation de soi.



Penser l'apprentissage social ne peut faire l'économie du rôle essentiel des pairs, et ce dès l'enfance, alors que les relations entre pairs sont souvent réduites à de simples interactions sociales et à la transmission culturelle. En effet, les analyses en milieu scolaire mettent en évidence l'importance de la communauté d'apprentissage, où les pairs sont des acteurs partageant le même statut social et donc reconnus comme pairs. Les enfants apprennent ensemble avant tout à être des enfants, régulent leurs relations et se soumettent entre eux à des normes sociales (Delalande, 2009). Pour les adolescents, la sociabilité juvénile joue un rôle essentiel, renforcée par leur autonomie vis-à-vis de l'institution scolaire et l'influence de la culture juvénile de masse (Octobre, 2018).

### Apprendre au quotidien

Comme nous l'avons vu, l'apprentissage pour l'enfant se fait à l'école ou en dehors de l'école, de différentes manières, du moment qu'il est dans des conditions permettant d'apprendre. Le quotidien est une formidable source d'apprentissages et Gilles Brougère insiste sur son caractère fondamentalement innovant, constamment changeant et permettant la confrontation avec des activités et situations extrêmement diversifiées : « Le quotidien est un ensemble de ressources qui permettent de s'économiser, de s'appuyer sur ce que nous avons déjà fait, mais aussi sur ce que d'autres ont fait, les routines pouvant se transmettre » (Brougère, 2009). Parce qu'une grande partie des apprentissages liés aux activités que les adolescents ont choisies se développe en dehors de toute maîtrise d'un tiers ou d'une institution,

Anne Barrère parle d'« éducation buissonnière » (Barrère, 2011). Une éducation qui se caractérise par une formation des adolescents « par eux-mêmes », et, nous pourrions ajouter, avec et à travers eux-mêmes. Comme Anne Barrère, nous sommes sensibles à « la formidable épaisseur d'un quotidien adolescent vécu en grande partie à l'écart du monde adulte » (*ibid.*). Cette invisibilité pour le monde adulte est à l'origine des fantasmes développés sur les pratiques adolescentes, mais elle est aussi source de non prise en compte – de fait – par les adultes de la richesse de cet univers de pratiques et d'apprentissages liés (Cordier, 2023). En outre, les espaces-temps d'apprentissage peuvent aussi être virtuels : l'accès généralisé au monde numérique offre un grand nombre de potentialités sociales et culturelles.

L'équipe-projet du  
GTNum ELN



### Références bibliographiques

Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière : Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin, 226p. (Sociétales).

Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'harmattan.

Brougère, G. et Bézille, H. « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, 158, 2007. URL : <https://journals.openedition.org/rfp/516>

Brougère, G. (2009). Vie quotidienne et apprentissages. In Brougère, Gilles, Ulmann, Anne-Lise (dir.). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : PUF, p.21-31.

Carré, P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.

Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.

Cordier, A. (2023). *Grandir informés : Les pratiques informationnelles des enfants, adolescents et jeunes adultes*. Caen : C & F Editions.

Delalande, J. (2009). Chapitre 5. La cour de récréation : lieu de socialisation et de culture enfantines. In Gilles Brougère (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : Presses Universitaires de France, 69-80.

Dubet, F. et Martuccelli D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.

Foley G. (2000). *Understanding Adult Education and Training*. Crows Nest : Allen & Unwin.

Octobre, S. (2018). *Les techno-cultures juvéniles : Du culturel au politique*. Paris : L'harmattan, 207p. (Logiques sociales).

Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes, la Tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement, 180p. (Mutations).

Trocmé-Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris : Editions d'Organisation.

Yonnet, P. (1999). *Travail, loisir : Temps libre et lien social*. Paris : Gallimard.



## Les Notes de Veille ELN – Juin 2023

### GRAND OUEST (ESO)

- Danic Isabelle (Sociologie)
- Hardouin Magali (Géographie sociale)
- Metterie Sandrine (Ingénierie pédagogique)



### HAUTS-DE-FRANCE (DRANE SITE DE LILLE)

- Senellart Philippe
- Detève David

### GRAND EST (CREM)

- Cordier Anne (SIC)
- Dupret Camille (Sciences du Langage)
- Germain Suzie (Ingénierie pédagogique)



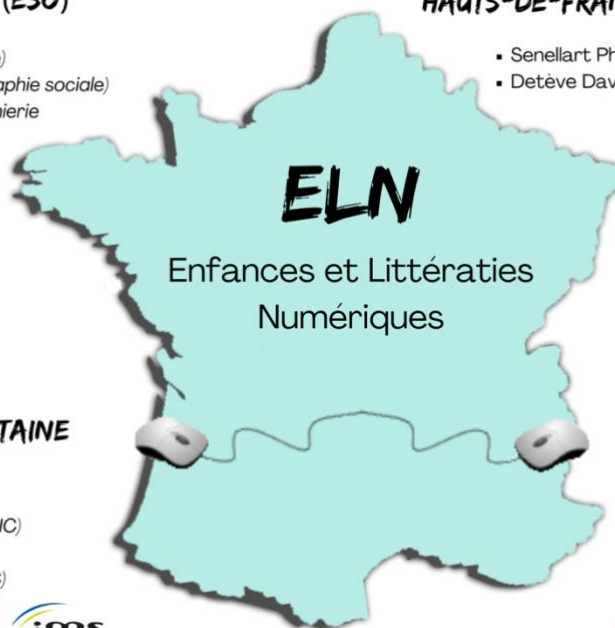
### SUD (EPSYLON, CLLE, LERASS)

- Sahut Gilles (SIC)
- Tartas Valérie (Psychologie)
- Tricot André (Ingénierie pédagogique et psychologie)
- Volckaert-Legrier Olga (Psychologie)



### NOUVELLE-AQUITAINE (IMS)

- Beckmann Valentine (SIC)
- Cappellet Camille (SIC)
- Dussarps Clément (SIC)
- Soumagnac Karel (SIC)



Le projet ELN est un GTnum, Groupe Thématique Numérique (2020-2023), financé par la Direction du numérique pour l'éducation (MENJ).

Il est animé par Anne Cordier, UR 4376 CREM, et André Tricot, EA 4556 EPSYLON.

L'équipe-projet est composée de André Tricot, Anne Cordier, Camille Cappellet, Camille Dupret, Clément Dussarps, Gilles Sahut, Isabelle Danic, Karel Colin-Soumagnac, Magali Hardouin, Olga Volckaert-Legrier, Philippe Senellart, Sandrine Metterie, Valentine Mazurier et Valérie Tartas.  
Stagiaire en ingénierie pédagogique : Suzie Germain.

Informations complémentaires sur les #GTnum :

<https://eduscol.education.fr/2174/enseigner-et-apprendre-avec-la-recherche-les-groupes-thematiques-numeriques-gtnum>

<https://edunumrech.hypotheses.org/tag/gtnum>



<https://edunumrech.hypotheses.org/credits>