



HAL
open science

**GTnum CREM ELN #ELN – Bulletin de veille :
Apprendre au quotidien dans et hors la classe - Groupes
thématiques numériques de la Direction du numérique
pour l'éducation (Ministère de l'Éducation nationale et
de la jeunesse) 2020-2022**

Anne Cordier, Clément Dussarps

► **To cite this version:**

Anne Cordier, Clément Dussarps. GTnum CREM ELN #ELN – Bulletin de veille : Apprendre au quotidien dans et hors la classe - Groupes thématiques numériques de la Direction du numérique pour l'éducation (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse) 2020-2022. 2023, pp.2. hal-04281405

HAL Id: hal-04281405

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-04281405>

Submitted on 12 Nov 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Open licence - etalab



Apprendre au quotidien dans et hors la classe

Comment et où les enfants apprennent-ils ?
Ce bulletin de veille propose un panorama succinct de l'apprentissage en classe et hors classe, dans un contexte qui sera considéré comme « informel ».

Formel, informel, non formel

Traditionnellement, on oppose 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, des compétences, des 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 » : on pratique une activité sans intention d'apprendre et on apprend de façon spontanée, éventuellement sans en avoir conscience (Brogère, 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 (Brogère & Bézille, 2007) ; on pourrait même parler uniquement 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 mot 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 importent 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 par un monde de loisirs qui concentre un investissement certain (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

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 (2011) parle d'« éducation buissonnière ». Une éducation qui se caractérise par une formation des adolescents « par eux-mêmes », et, nous pourrions ajouter,

avec et à travers eux-mêmes. La sociologue pointe « la formidable épaisseur d'un quotidien adolescent vécu en grande partie à l'écart du monde adulte » (*op. cit.*). 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.

Conclusion

L'enfant apprend du moment qu'il est dans des conditions permettant d'apprendre. Le quotidien est une formidable source d'apprentissages et Gilles Brougère (2009) insiste sur son caractère fondamentalement innovant, constamment changeant et permettant la confrontation avec des activités et situations extrêmement diversifiées. C'est pourquoi il est essentiel de penser les transferts entre les apprentissages hors l'École et dans l'École.

RÉFÉRENCES

- > Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière : quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Armand Colin.
- > Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. L'Harmattan.
- > Brougère, G., & Bézille, H. (2007). *De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation*, *Revue française de pédagogie*, 158, 117-160.
- > Brougère, G. (2009). Vie quotidienne et apprentissages. Dans G. Brougère & A.-L. Ulmann (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*. PUF, 21-31.
- > Carré, Ph. (2006). *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.
- > Cordier, A. (2023). *Grandir informés. Les pratiques informationnelles des enfants, adolescents et jeunes adultes*. C & F Éditions.
- > Delalande, J. (2009). La cour de récréation : lieu de socialisation et de culture enfantines. Dans G. Brougère (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*. PUF, 69-80.
- > Dubet, F., & Martuccelli D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.
- > Foley, G. (2000). *Understanding Adult Education and Training*. Allen & Unwin.
- > Octobre, S. (2018). *Les techno-cultures juvéniles : du culturel au politique*. L'Harmattan.
- > Trocmé-Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Éditions d'Organisation.
- > Yonnet, P. (1999). *Travail, loisir : temps libre et lien social*. Gallimard.