

Extrait du livre de Claudia Renau
L'apprentissage informel expliqué à mon inspecteur,
© éditions l'Instant Présent, 2012.

Merci de citer la source.

Des spécialistes en sciences de l'éducation décrivent les apprentissages informels et autonomes

De nombreux chercheurs ou spécialistes en sciences de l'éducation rejoignent l'expérience concrète des familles et font des propositions qui vont dans le même sens : se baser sur la motivation à apprendre de l'enfant, rendre l'enfant acteur de son apprentissage et constructeur de son savoir, proposer des activités qui font sens, éviter de rassembler des enfants du même âge pour éviter compétition et mésestime de soi, éviter les notes qui servent à classer et non à apprendre.

Roger Cousinet (1881-1973)

Inspecteur primaire de 1910 à 1942, puis enseignant en pédagogie à la Sorbonne de 1940 à 1959, il a créé l'association « L'école nouvelle française » en 1946 et l'école nouvelle La Source à Meudon (92).

Ces deux extraits de ses textes montrent l'importance pour lui de se centrer sur le rythme des enfants :

[S'adressant aux parents :] « Si la promenade est extraordinaire (visite au jardin des plantes ou au musée), que [le parent] ne les détourne pas de la contemplation d'un animal ou d'un objet qui les intéresse en disant : "Dépêchons-nous, il y a encore beaucoup de choses à voir". Non, il n'y a pas beaucoup d'autres choses à voir. Il n'y a à voir que ce que les enfants voient et qui les intéresse. Les autres choses, ils les verront à une autre promenade, plus tard. Le monde s'étend devant eux comme un vaste

pays qu'ils ont toute leur vie pour explorer. Ils ne verront rien si on veut qu'ils voient trop ou trop vite, comme ils ne font rien quand on veut qu'ils fassent trop ou trop vite¹. »

« Il semble ainsi [dans les idées qu'il développe précédemment] que toutes les disciplines soient représentées, liées l'une à l'autre, faites avec des éléments de jeu, en forme de jeux, et concourant toutes à la culture de l'enfant, lui permettant de vivre, lui constituant le milieu dont il a besoin. J'ai donné pour cette technique des indications aussi précises qu'il m'a paru nécessaire. Je n'ai point indiqué d'ordre, et encore moins de programme. *Mettre de l'ordre dans ses représentations mentales est une activité si indispensable au développement de l'esprit qu'aucune éducation digne de ce nom n'en devrait frustrer les enfants*². »

Voici ce que Roger Cousinet dit à propos d'arithmétique, discipline qu'il ne prévoit pas dans les « activités de connaissance » :

« Dans bien des cas, un intérêt spontané s'est manifesté pour ce travail indépendamment de toute application. Des enfants, s'apercevant qu'ils s'acquittaient maladroitement et avec trop de lenteur d'opérations arithmétiques nécessitées par d'autres travaux, se sont imposé la tâche de faire des multiplications ou divisions et, pendant plusieurs mois, en ont effectué de plus en plus difficiles, à raison de 15 ou 20 par jour. Des petites filles, ayant pris goût aux opérations assez simples que nécessitaient l'achat de tissus, la coupe et la confection de vêtements, ont inventé et résolu des problèmes de cette nature de plus en plus compliqués³. »

« [Roger Cousinet] demeure si convaincu de la vérité de ses hypothèses qu'il n'hésite pas à réaliser, sinon l'école idéale, du moins l'expérimentation d'un milieu éducatif non-directif avec son propre enfant, son fils Pierre. Cela ne va pas sans paradoxe :

1. *Fais ce que je te dis*, éditions du Scarabée, repris dans le numéro d'été 2009 de *L'Enfant et la Vie*.

2. *Le Monde de l'Éducation* de juillet-août 2007, p. 49. C'est nous qui soulignons.

3. *Une méthode de travail libre par groupes*, 3e édition, 1967, p. 68. Voir aussi : www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/cousinef.pdf.

lui, l'inventeur de la méthode de travail par groupes, retarde l'entrée de son enfant (unique) à l'école élémentaire [jusqu'à l'âge de 8 ans]. Mais comment faire autrement pour observer "l'activité intellectuelle d'un enfant libre" qui ne reçoit ni suggestions, ni direction, ni enseignement systématique. Dans un article publié en 1939, Cousinet, sans dire qui est cet enfant, fait un bilan rapide de cette expérience⁴ : elle est concluante (...). L'enfant est capable d'apprendre "par l'effet de sa seule curiosité naturelle" et par la présence de nombreux livres et d'un adulte "apte et disposé à répondre aux questions"⁵. »

Célestin Freinet (1896-1966)

Instituteur, Freinet a inventé dans son école de Vence (06) des techniques novatrices comme la production de textes libres, l'imprimerie, l'individualisation du travail, les enquêtes qui font sens, les ateliers d'expression-création, la correspondance entre classes. Beaucoup de familles non-scolarisantes se retrouvent dans l'esprit de ces démarches.

Son texte, *La grammaire en 4 pages* (1937) est un hommage précis et instructif en faveur de l'apprentissage en partie informel de la grammaire :

« Je savais écrire d'une façon convenable ; je sentais bien que c'était l'essentiel, que tout le reste, que toutes les chinoiseries grammaticales étaient surtout inventions scolastiques et que si, moi qui avais eu jusqu'à 18 ans le crâne bourré par maîtres et manuels, pouvais sans grand dommage oublier les neuf dixièmes de la grammaire, c'est que celle-ci, telle qu'on me l'avait enseignée, n'était ni vitale, ni indispensable et que la voie suivie jusqu'à ce jour ne répondait pas aux besoins d'élèves qui, dans la vie, n'ont que faire de terminologie. (...) C'est en écrivant et en lisant qu'on apprend à écrire et à lire [écrire signifie ici rédiger]⁶. »

4. « Notes sur la vie intellectuelle d'un enfant », *La Nouvelle Éducation*, mars 1939.

5. Louis Raillon, *Roger Cousinet, une pédagogie de la liberté*, éditions Fabert, 2008.

6. *La grammaire en 4 pages*, 1937, www.icem-pedagogie-freinet.org/node/5960.

L'activité en groupe est mise en avant par Roger Cousinet et Célestin Freinet. Les familles non-scolarisantes organisent des rencontres, sorties, échanges, bénéficiant en cela de l'émulation de la rencontre avec les autres, enfants et autres adultes.

John Holt (1923-1985)

Cet auteur américain, d'abord instituteur, s'est ensuite consacré à la réforme de l'école en tant que professeur en sciences de l'éducation à l'université (Harvard, Berkeley), avant de réaliser que l'école, selon lui, n'était pas réformable. Poursuivant ses travaux sur les alternatives à l'école, il est devenu porte-parole du mouvement naissant de *home education* aux États-Unis, écrivant notamment sur l'appétit spontané des enfants pour l'apprentissage.

« S'il y a une chose dont on peut être sûr, c'est que les enfants ont un désir passionné de comprendre tout ce qu'ils peuvent du monde, même ce qu'ils ne peuvent ni voir ni toucher. Ils ont le désir d'acquérir autant que possible des aptitudes, des compétences et de s'en servir. Or, ce désir, ce besoin de comprendre le monde et d'y accomplir des choses - les choses que font les grandes personnes - est tellement fort que nous pourrions le qualifier de physiologique. Ce besoin est tout aussi puissant que celui de nourriture, de chaleur, de réconfort, de sommeil, d'amour et de sécurité. Au fond, je pense même qu'on pourrait aller jusqu'à dire que ce besoin est plus fort que tous les autres. Un enfant affamé, même un bébé qui expérimente la faim comme une véritable douleur, arrêtera de manger, de téter ou de boire si quelque chose d'intéressant se produit, parce que ce petit enfant veut voir ce que c'est. Cette curiosité, ce désir de donner un sens aux choses est au cœur de l'espèce humaine.

Les enfants ne sont pas seulement extrêmement doués pour apprendre ; ils sont bien plus doués pour cela que nous. En tant qu'enseignant, j'ai mis beaucoup de temps à le découvrir. J'étais un enseignant ingénieux et plein de ressources, habile à élaborer des séquences de cours, des démonstrations, des outils de

motivation et tout ce galimatias. Et ce n'est que très lentement et douloureusement – croyez-moi, douloureusement ! – que j'ai réalisé que c'était quand je me mettais à enseigner le moins que les enfants se mettaient à apprendre le plus⁷. »

« Apprendre, c'est donner du sens aux choses. Les enfants sont bien plus capables que nous le pensons de repérer quand une chose qu'ils ont dite ou que quelqu'un a racontée n'est pas tout à fait cohérente avec une autre. En d'autres termes, ils cherchent à faire coïncider les différents éléments de leur schéma mental. Si les éléments ne coïncident pas, ils sont troublés. D'une certaine manière, ce sont des philosophes : ils aiment éliminer les contradictions. Ils sont mal à l'aise avec les paradoxes. Ils aiment donner du sens aux choses. Cependant, il faut qu'ils puissent le faire à leur manière et à leur rythme.

Tant que le schéma mental d'un enfant le satisfait, tant qu'il reste approprié pour lui, les corrections n'ont pas de sens et ne servent à rien. Elles glissent sur lui. Les corrections qu'il fait lui-même ou du moins qu'il est d'humeur à écouter, sont les corrections dont il a besoin.

La raison pour laquelle enseigner au sens conventionnel du terme (expliquer des choses aux enfants) est presque intrinsèquement impossible, c'est que nous ne pouvons savoir dans quel état d'esprit est un enfant. Il n'a pas les mots pour nous le dire. Nous savons tous plus de choses que ce que nous pouvons exprimer, plus que ce que nous sommes capables de mettre en mots. Or c'est encore cent fois plus vrai pour un enfant : il comprend beaucoup plus de choses qu'il n'est capable d'en verbaliser et il y a aussi beaucoup de choses qu'il ne comprend pas et qu'il ne peut pas exprimer par des mots.

Dans sa représentation mentale du monde, il y a de très nombreux vides qu'il est susceptible de percevoir, mais il n'est pas en

7. John Holt, *Les apprentissages autonomes, Comment les enfants apprennent sans enseignement*, traduction de *Learning all the time*, Éditions l'Instant Présent, p. 48. Voir aussi la traduction du livre de John Holt, *Instead of education, ways to help people do things better*, chez le même éditeur, 2012.

mesure de les mettre en mots. Un enfant ressent juste un blanc dans son esprit, comme une pièce manquante dans un puzzle. Et quand, à travers ses expériences, d'une manière ou d'une autre, un morceau d'information qui remplit ce vide se manifeste, ça l'attire comme un aimant. Je pense que nous l'avons tous expérimenté. Il y a un petit vide dans notre connaissance et notre compréhension et, tout à coup, peut-être dans un livre, peut-être grâce à une expérience, émerge une idée et elle colle exactement. On la sent pratiquement s'engouffrer dans le trou et s'y encaster parfaitement. On n'oublie pas ce genre de moments. C'est ce type d'expériences que les enfants vivent⁸. »

Bernard Collot

Bernard Collot a enseigné pendant près de 40 ans en classe multi-âge à la campagne, et pendant une vingtaine d'années en classe unique. Sa pratique et ses observations ont abouti à la notion d'« école du 3^e type », qu'il explique ainsi :

« L'école du premier type était celle avec ses niveaux homogènes, ses rangées d'élèves, un maître maîtrisant emploi du temps et progressions, des élèves exécutant le plus exactement possible des consignes. L'école du second type est celle des méthodes dites actives. Les élèves y sont moins passifs, le maître fait appel à leur motivation, cherche par tous les moyens à rattacher son enseignement à la réalité. Mais l'enseignant en reste le véritable acteur. Dans l'école du 3^e type, c'est la présence des enfants dans un groupe et dans un environnement réels qui entraîne les processus d'apprentissages et la construction des langages. Ce n'est plus l'enseignant qui déclenche les processus⁹. »

Les recherches actuelles de Bernard Collot conduisent à comprendre l'efficacité de son approche, qui tend à ressembler

8. *Id.* p. 42.

9. Quatrième de couverture du livre *L'école du 3^e type ou la pédagogie de la mouche*, L'Harmattan. Voir aussi <http://b.collot.pagesperso-orange.fr/b.collot/index2.htm>.

à ce que cherchent à mettre en place nombre de familles en apprentissage autonome et informel.

Jean-Pierre Lepri

Entré en 1957 à l'école normale d'instituteurs, « cela fait donc plus de cinquante ans qu'il est "en" éducation et en formation ("nationales") »¹⁰, dont trente années à travers le monde- comme enseignant, formateur, inspecteur, directeur, expert-consultant pour l'UNESCO et pour divers gouvernements.

« Apprendre c'est, à chaque instant, devant une situation inédite – et chaque seconde est bien unique –, avec la mémoire de son expérience antérieure, s'ajuster au mieux à cet instant, pour sa survie d'abord, pour son plaisir/confort ensuite. J'apprends donc à chaque seconde – tout comme je respire – ce qui est nécessaire à ma survie dans cette situation précise : parler la langue de ceux qui m'entourent, compter, lire ou écrire, saluer et utiliser les codes corporels, vestimentaires, kinesthésiques et autres, connaître d'autres régions du monde et d'autres temps...

Et pour cela, je n'ai nul besoin d'explications. Il me faut surtout la *nécessité* et le *besoin intimes* de tel savoir, savoir-faire ou savoir-être... et non ce savoir, ce savoir faire ou ce savoir-être (en lui-même).

De là, l'inanité et la vanité de toute instruction ou éducation qui méconnaît le besoin personnel, intime, présent et actuel, de l'apprenant. De là aussi, le succès relatif des "pédagogies" qui cherchent à prendre en compte – partiellement au moins – ce besoin.

Il n'y a donc rien à enseigner. Au mieux peut-on "accompagner" dans ses apprentissages celui/celle qui apprend – et non qui "veut" apprendre, ce n'est pas une question de volonté, ou, encore moins, qui "doit" apprendre, ce n'est pas davantage une question d'impératif.

Puisqu'apprendre est naturel – comme respirer ou digérer le sont –, le meilleur accompagnement de celui qui apprend est

10. www.education-authentique.org.

un accompagnement “naturel” – et non une méthode ou une pédagogie naturelle. [...]

Apprendre naturellement, c'est apprendre comme nous le faisons à chaque instant. Aider à apprendre naturellement, c'est aider naturellement (comme le ferait la nature) à apprendre¹¹. »

Alan Thomas

Chercheur en sciences de l'éducation à l'université de Londres, il s'intéresse depuis quinze ans aux apprentissages hors école, notamment aux apprentissages informels¹².

« Les enfants vont apprendre ce qu'ils ont besoin d'apprendre. Ils vont apprendre ce qu'ils ont besoin d'apprendre dans la culture dans laquelle ils sont. En d'autres termes [...], “nous sommes prédisposés à apprendre notre culture”. Donc si cette culture comprend des éléments intellectuels (mathématiques de base, savoir bien s'exprimer, apprendre à lire), alors ces connaissances s'acquerront¹³. »

Apprentissages informels à l'âge adulte

La valorisation de l'expérience et du compagnonnage permettant l'apprentissage des adultes se développe à deux moments : au XIX^e siècle avec des penseurs comme Proudhon et Fourier ; dans les années 1970 avec notamment Ivan Illich et Paolo Freire. Un courant d'« Éducation Permanente » (ou « Éducation et Formation tout au long de la vie ») se développe à partir des années 1960 : il est l'expression d'un projet politique de globalisation de l'approche de l'Éducation et de dépassement

11. *Lettre de l'É.A. (Éducation authentique)* n°14, janvier 2009, www.education-authentique.org. Voir aussi la vidéo : « Apprendre c'est naturel » www.youtube.com/watch?v=4ZbpqICQH0I.

12. Voir le détail des travaux d'Alan Thomas dans *How children learn at home*, publié en 2012 aux Éditions l'Instant Présent.

13. Alan Thomas in *Apprentissage auto-géré et instruction à la maison : une perspective européenne*, Leslie Safran Barson (sous la dir. de), Educational Heretics Press, 2006, p. 67.

de la conception dominante qui fait jusqu'alors de la forme scolaire l'unique cadre de référence légitime¹⁴.

Depuis une décennie, des travaux ont été plus spécifiquement consacrés à l'efficacité de l'apprentissage informel dans le monde du travail, à la suite de travaux de chercheurs américains¹⁵ et français¹⁶, qui ont observé que les nouveaux savoirs se formaient :

- 70 % par l'activité et l'expérience, la résolution de problèmes,
- 20 % par les contacts, les interactions avec les autres (qui s'accroissent avec le développement des réseaux sociaux),
- 10 % par la formation formelle et/ou la lecture.

D'autres références

On trouvera de nombreuses références et citations d'études, notamment américaines, dans le livre de Sylvie Martin Rodriguez, *Les 10 plus gros mensonges sur l'école à la maison*¹⁷.

14. Hélène Bézille, www.centre-inffo.fr/forum-mondial/IMG/pdf/informel_autoformation_EDTLV_.pdf.

15. Michael M. Lombardo et Robert W. Eichinger en 1996, puis Charles Jennings, Jay Cross etc.

16. www.planete-plus-intelligente.lemonde.fr/organisations/apprentissage-formel-ou-informel-les-deux-mon-capitaine-_a-12-714.html visible aussi sur www.sociallearning.fr/nos-actualites/163-apprentissage-formel-ou-informel. Voir aussi *Les apprentissages professionnels informels*, sous la direction de Philippe Carré et Olivier Charbonnier, L'Harmattan, 2003 ; *Les apprentissages professionnels informels : Comment nous apprenons au travail pour se former toute sa vie*, Olivier Bataille, L'Harmattan, 2010 ; www.formavia.fr/wiki/images/CarteformationsinformFR.pdf.

17. Éditions Dangles, 2008, en particulier dans le chapitre 4.