

Pour une ingénierie créative au service des savoirs informels et de l'expérience

Jacqueline BERGERON

Expert International
Gouvernance des Systèmes
d'enseignement supérieur et de recherche
Docteur en sciences de l'éducation-Chercheur indépendant
Présidente d'Erasmus Expertise (www.erasmus-expertise.org)

Les politiques publiques de formation européennes et plus largement à l'échelle mondiale admettent désormais que l'apprentissage se déroule sur toute la durée de la vie, en de multiples lieux et intègrent les environnements d'apprentissage les plus divers. Cette notion de l'homme en permanente situation d'apprentissage avec une posture de curiosité intellectuelle, renvoie à une conception humaniste de l'éducation tout au long de l'existence qui s'est développée ces vingt dernières années, prenant sa source en occident, plus particulièrement sur l'espace européen de formation tout au long de la vie, et gagnant progressivement d'autres continents à l'aune du développement de l'espace mondial de la connaissance.

La formation tout au long de la vie fait également écho à l'économie de la connaissance fondée sur les notions de compétitivité, d'intelligence territoriale, de mondialisation et globalisation de la connaissance. Ces notions économistes confèrent à l'ingénierie des connaissances un statut de capital intellectuel au sein de territoires très diversifiés qui structurent l'espace mondial de la connaissance.

Cette approche trouve son assise dans un mouvement de démocratie cognitive (MORIN 2011) permettant de rendre les connaissances plus intelligibles dans le cadre de parcours singuliers qui font sens pour la personne à deux niveaux : la direction vers laquelle conduisent ses apprentissages et l'appropriation de ses connaissances dans la dynamique évolutive de son parcours de vie.

Ces perspectives assez récentes sont des indicateurs d'évolution, de transformation du statut du savoir, impliquant de nouvelles ingénieries pédagogiques dans et à l'extérieur des institutions formelles d'apprentissage. Elles invitent à une reconfiguration voire à une réinvention statutaire du système institutionnel classique des établissements d'enseignement et de formation. Il s'avère en effet aujourd'hui indispensable de doser avec équilibre et pertinence l'ensemble des éléments relevant d'expériences les plus diverses, de ne pas négliger les savoirs endogènes, les richesses cognitives issues des diversités culturelles....etc... C'est bien cet ensemble complexe qui est amené à contribuer au sentiment d'appartenance à un groupe, au développement d'une citoyenneté mondiale et à redéfinir les espaces d'apprenance¹ (CARRE 2005).

¹ L'apprenance décrit un ensemble de dispositions, affectives, cognitives et conatives chez l'individu apprenant favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite

A ce kaléidoscope ethno cognitif se superpose la trame non moins complexe de la "toile" dématérialisant les frontières de l'apprendre. Le numérique invalide aujourd'hui la proposition de contenus pédagogiques figés dans des parcours types contraints au sein des institutions formatives, il est une invitation à construire des parcours singuliers d'apprentissages, à prendre en compte les inter influences mondiales. Nous sommes tous connectés à des environnements pédagogiques très divers, il convient de ne pas sous-estimer les dynamiques cognitives, sociales et affectives à l'œuvre au sein de cette impressionnante diversité. C'est dans ce contexte que les savoirs informels ont trouvé place ces dernières années dans les sociétés occidentales, les jeunes générations, très tôt connectées se confrontent à des savoirs en devenir, non stabilisés constituant de véritables leviers à la construction de soi, facilitant les interactions permanentes au sein des réseaux sociaux qu'ils développent.

Cet ensemble invite à un changement de paradigme requérant des sciences de l'éducation qu'elles développent une théorie biographique de l'apprentissage. Cette approche basée sur le lien d'accompagnement pédagogique doit intégrer les récits de vie comme levier à l'identification des transferts cognitifs possibles et, conséquemment, comme lecture des compétences nées de la diversité des parcours, des expériences, du maillage des identités y compris culturelles.

Des conceptions traditionnelles de l'apprendre revisitées au sein de situations territoriales variées

C'est au cœur de cette reconfiguration des espaces d'apprenance qu'il s'agit de développer une anthropologie pédagogique à travers l'accompagnement des sujets apprenants, de comprendre quels sont les mécanismes de pensée qui sont à l'œuvre dans ces parcours tout au long de la vie. Plus précisément l'accompagnateur se doit d'identifier comment fonctionne le traitement de l'information saisie dans les contextes d'apprentissage les plus variés puis d'analyser ensuite comment cette information est conservée par le sujet, comment elle peut être transférée ultérieurement pour résoudre, à l'aune de son expérience, de nouvelles situations problèmes. Ainsi faire acte de pédagogie aujourd'hui n'est plus transmettre des connaissances mais autoriser, soutenir, favoriser cette approche antropopédagogique par l'accompagnement et s'engager à mettre en lumière les situations métissées d'apprentissages.

Cela implique un travail d'analyse clinique pédagogique qui prend appui sur le récit de la personne, sa trajectoire et facilite une production cognitive de sa part à partir de son intelligibilité de la réalité. On voit que dans ce contexte particulier de l'apprentissage tout au long de la vie, l'accompagnement s'inscrit dans une approche diachronique et synchronique mettant en avant les savoirs acquis hors des murs institutionnels et trouvant leur source dans la variété des situations quotidiennes. Le vécu est ainsi source d'une vitalité intellectuelle singulière, il complète (peut se substituer à) l'apprentissage formel traditionnel qui se trouve de fait interpellé par la disponibilité des savoirs sur la toile, par la multiplicité des environnements d'apprentissage.

Le lien d'accompagnement pédagogique induit ainsi nécessairement la mise en place de parcours singuliers permettant au sujet de trouver les moyens de révéler (au sens photographique du terme)

ses compétences intrinsèques. Cette construction mentale issue de l'interaction entre le vécu par l'expérience et les émotions qu'elle suscite comporte nécessairement une part d'aléatoire qui explique (en partie) que des compétences restent le plus souvent enfouies au niveau inconscient et donc indisponibles au niveau conscient pour agir. Le sens affectif que génère l'expérience à l'insu du sujet apprenant surajoute ainsi à la signification subjective du contexte (de l'expérience). On peut poser l'hypothèse que l'affect lié aux situations variées de l'expérience et des identités culturelles, sociales, familiales... modifie de façon substantielle la chaîne signifiante liant les éléments de la structure mentale du sujet.

Dès lors, on comprend la restriction cognitive dans laquelle les apprenants se trouvent contraints au sein d'ingénieries pédagogiques traditionnelles (enseignements de type behavioriste, hors contexte, évaluations sommatives de type reconstitutives...etc...) et confrontés à une représentation non moins traditionnelle de l'apprendre.

Pour saisir cela il nous faut faire un pas de côté, prenons appui sur les territoires africains où la stabilité politique, sociale est loin d'être acquise. Ces terrains constituent le plus souvent de fertiles environnements d'apprentissage, on voit combien certaines situations² conduisent à élaborer, via divers réseaux de solidarité, sociaux...etc... (le plus souvent très éloignés des institutions) des parcours cognitifs forçant l'inventivité, la créativité pour résoudre des situations problèmes complexes dans la perspective de subvenir à des besoins élémentaires : physiologiques, de sécurité, d'appartenance... (MASLOW 1970).

Ce contexte particulier de l'apprendre conduit à développer des habiletés, à mettre les émotions à l'épreuve de la vie, in fine à être en apprentissage " forcé " tout au long de la vie.

A ces situations s'ajoutent sur ces mêmes terrains les richesses émanant des cultures. Les groupes ethniques, à géométrie variable, l'attachement au territoire, voire à la terre sont des données très importantes influençant les parcours d'apprentissages. Selon les lieux, ces groupes organisés en chefferies ou en secteurs forment des communautés, le plus souvent sur des espaces ruraux, et s'inscrivent dans des réalités locales très diverses formant autant de pièces de puzzle s'agréant entre elles et tissant les fils d'un territoire cognitif à grande échelle qui contribue au développement de l'espace mondial de la connaissance.

Au sein de ces espaces se révèlent des savoirs, qui, agis de façon subconsciente (non intentionnelles) constituent des compétences transversales au service de la résolution des problèmes les plus divers. On peut ainsi poser l'hypothèse que les cultures offrent une place de choix au développement de savoirs endogènes. Partant de là, l'expérience construite par les vécus culturels, sociaux sur des territoires à petite ou grande échelle et l'analyse des récits qui en découlent constituent de véritables terreaux sur lesquels s'érigent l'identification de connaissances et de compétences d'une très grande richesse pour peu que s'instaure une approche anthropopédagogique de la connaissance au sein des territoires porteurs de compétences.

² Parcours migratoires de survie- recomposition d'un ordre social face des états faillis....etc...

C'est à cet endroit que l'on peut identifier l'importance des enjeux des apprentissages informels. Le travail sur leur identification révèle, c'est certain, la construction d'un savoir partagé, en quelque sorte transdisciplinaire marqueur commun d'un « lifewide learning », un apprentissage qui embrasse tous les aspects de la vie qu'il y a lieu non seulement de valoriser mais de reconnaître par des indicateurs sociaux et sociétaux forts.

Les institutions en charge de former se doivent de répondre à ce nouvel ordre du savoir et de l'apprendre en développant leur propre capacité de réflexivité d'apprentissage.

L'expérience, la temporalité, la tension entre les apprentissages formels, non formels et informels, la dialectique entre autoformation et formation, la dimension interculturelle sont autant de composantes à explorer dans toute démarche d'ingénierie pédagogique en lien avec de nouvelles conceptions dans l'attribution des diplômes, la réinvention des statuts et missions des institutions formelles d'apprentissage.

A l'évidence la temporalité se trouve interrogée au travers de la formation tout au long de la vie, il n'y a plus vraiment de moment privilégié pour entrer dans une formation académique, cette dernière trouve sa place en relation avec la biographie de chaque individu et en lien avec de multiples environnements. C'est probablement cette approche à la fois diachronique et synchronique qui, progressivement, permettra au sujet apprenant l'acquisition des compétences indispensables au service d'une meilleure compréhension et adaptation au monde, l'augmentation du Bonheur International Brut (M.YOKA Lye 2009)

L'accompagnement clinique pédagogique au service des savoirs informels

Le contexte de la formation tout au long de la vie marque ainsi un renversement de perspective par rapport à une approche classique de l'apprentissage et donne une place privilégiée à l'informel et au non formel. Ces apprentissages trouvent généralement leur origine à travers des activités journalières sociales, culturelles, de travail, très variées. On pourrait les nommer apprentissages autonomes, autodirigés, pratiques... Ils accompagnent « incidemment » la vie quotidienne, ils se réalisent à l'insu des personnes et ne sont jamais entrepris intentionnellement, ils contribuent cependant fortement au développement des individus et des groupes auxquels ils appartiennent.

La rencontre avec l'autre, la confrontation des expériences par le dialogue sont ainsi d'une importance capitale dans la construction de savoirs informels et participent à la production de la conscience de soi. Le dialogue, les échanges interculturels contribuent fortement à la compréhension d'une prééminence des apprentissages informels issus des cultures, ces dernières constituent à n'en pas douter un environnement puissant d'apprentissage informel qu'il y a lieu de valoriser dans l'accompagnement pédagogique clinique.

Il s'agit là d'enjeux individuels mais aussi collectifs émancipatoires et de conscientisation de soi, plus généralement cette acception de la culture renvoie à la structuration identitaire des sujets, à la construction d'une intelligence partagée. Cette dernière s'opère par des constructions mentales et

discursives au travers de rapports dialectiques entre moi et les autres, entre catégories d'attribution et d'appartenance, voire de revendication (DUBAR 1992) identitaire. De la multiplicité des situations vécues, des croyances au sein des différentes cultures naissent des savoirs informels qu'il est indispensable de repérer. Comment y parvenir ?

Si les apprentissages formels obéissent à une codification bien établie avec des programmes, des objectifs, des lieux connotés pour apprendre (classes présentielles et virtuelles, amphis, centres de formation...), des découpages et une temporalité préidentifiés qui permettent de les repérer, les savoirs informels se laissent moins facilement saisir. Pour cette raison ils sont le plus souvent abordés en « négatif » des apprentissages formels : ce savoir-là, je ne l'ai pas acquis à l'école ou à l'université... C'est au travers de l'expérience, elle-même décrite au travers de situations-problèmes qu'il a fallu résoudre, ou encore à l'occasion d'adaptation à un environnement, que se révèlent les savoirs informels. Placé au cœur de ces environnements particuliers, chaque individu se fait autodidacte en fonction de ses besoins, de ses motivations et de son propre parcours, nous pouvons alors supposer que les différentes cultures sont autant d'occasion d'apprendre, le dialogue entre cultures une opportunité pour rassembler des savoirs morcelés, disjointes, compartimentés (MORIN 1999) en les inscrivant dans une approche transdisciplinaire qui permettrait à chacun de construire le sens d'un apprentissage par la reliance des environnements mondiaux d'apprentissages.

Pour aller plus loin, il est possible de distinguer différentes catégories dans « la famille » des savoirs informels, on peut au moins repérer les savoirs implicites et les savoirs fortuits. Les premiers impliquent d'apprendre sans véritable intention (par exemple sa langue maternelle, des pratiques culturelles,...). Dans ce cas tout se passe comme si l'individu faisait des acquisitions sans effort cognitif et sans se rendre compte. En observant de plus près cette démarche d'apprentissage, on s'aperçoit que derrière cette « non intention » d'apprendre se dissimule une forte motivation, véritable mouvement énergétique du cognitif qui se traduit par une volonté de construire sa relation au monde, de trouver sa place et son appartenance à un groupe, de s'enraciner, et, comme indiqué précédemment, de construire son identité.

Les apprentissages fortuits sont ceux que l'individu va effectuer au détour d'une activité secondaire à une première. A cette occasion se déclenche une sorte « d'insight », un éclair de compréhension qui révèle, au sens photographique du terme, la connaissance. Par cette démarche d'apprentissage l'individu devient rapidement capable d'un transfert cognitif, il semble que la zone proximale de développement (VIGOTSKI) ³ soit particulièrement active à l'occasion de ces démarches d'apprentissage. Les connaissances sont alors stockées, par tuilage, elles s'ajoutent au capital initial de la personne et sont disponibles pour être convoquées ultérieurement pour résoudre de nouveaux

³ La Zone Proximale de Développement est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'apprenant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont il résout des problèmes lorsqu'il est assisté par d'autres ou collabore avec des pairs plus avancés.

problèmes « hors contexte ». Il y a donc bel et bien apprentissage par contournement du chemin classique de l'apprendre.

In fine ces deux types de savoirs sont « nomades », ils émergent des trajectoires individuelles au fil de leçons de vie, de rencontres marquantes, de temps d'apprentissage exacerbés qui ont influencé la motivation profonde de l'individu et sa façon d'appréhender le monde. Ils ne peuvent être inscrits au sein de temporalités bordées, ce qui peut, en partie, expliquer qu'il est difficile de les identifier. Ils restent le plus souvent invisibles, disséminés et, conséquemment peu valorisés par la communauté scientifique ou au sein des organisations de travail.

Il faut ainsi comprendre, à cette heure de la mondialisation de la connaissance les savoirs se construisent, circulent, se retiennent, se transmettent par les voies les plus diverses, l'intérêt de recréer de nouvelles ingénieries pédagogiques réside dans une meilleure appréhension de la richesse des environnements d'apprentissage où les différents modes d'apprendre se complètent de façon organique. Entrer dans cette approche nécessite de la part des chercheurs de clarifier les défis conceptuels à relever en lien avec la compréhension des nouveaux attributs du savoir, leurs modes de circulation (y compris cognitive), d'identifier une approche pédagogique facilitant l'émergence de ces savoirs particuliers pour les valoriser, leur donner une reconnaissance sociale par leur validation.

Repères pour une culture du dialogue au sein de dispositifs de formation fondés sur l'approche par compétences

La formation tout au long de la vie étudiée aux prismes de ses enjeux politiques en rapport avec les environnements d'apprentissage contemporains et les enjeux pédagogiques associés apparaît pour les chercheurs comme un outil de gouvernance au service de l'innovation pédagogique

Aujourd'hui « *l'apprentissage n'est plus seulement analytique, programmable, découpé en séquences comme à l'école. Il est plus flou, interpénétré, mélangé et parfois incertain (comme la vie)* » (BATAILLE 2002 p25). Ce qu'affirmait Michel BATAILLE il y a plus de dix ans était les prémices d'une invitation à introduire le dialogue en formation, à cette heure c'est devenu une modalité pédagogique incontournable. Ce processus implique que les dispositifs soient conçus selon deux axes directeurs :

- L'intégration des récits des personnes accompagnées dans une perspective de mise en forme et de donation de sens
- Une entrée par les compétences liée à des expériences pratiques permettant que les habiletés cognitives soient reliées à des savoirs sociaux, procéduraux et affectifs.

L'adoption de telles orientations pédagogiques nécessite de la part des institutions de formation un haut degré de réflexivité sur elles-mêmes. Elles doivent accepter de se remettre en apprentissage, pour suivre le vecteur incontournable d'une bonne gouvernance impactant directement la qualité des formations via l'accompagnement clinique pédagogique.

L'explication biographique est l'instauration d'un moment réflexif au cours duquel les personnes vont se livrer à une vision narrative de leur histoire lue au prisme de leur(s) culture(s), de leurs croyances,

de leurs appartenances. Ce moment offre l'occasion de découvrir des clés conceptuelles pour traduire des représentations sociales, cognitives, les dépasser et construire progressivement et dans un certain ordonnancement un portefeuille de compétences.

Pour qu'il devienne apprentissage biographique, le dialogue en formation suit quelques règles particulières qui constituent en quelque sorte « l'armature » de l'accompagnement :

- *considérer les modèles de trajectoires de vie* en lien avec les habitudes et les univers du sujet, ceux-ci n'étant pas toujours faciles à lire de l'extérieur en « grandeur nature » car ils se modèlent au fil du temps et sont traversés par les évolutions sociétales. Il est ainsi devenu nécessaire de faciliter cette lecture par l'accompagnement pédagogique en formation, concept clé des nouvelles ingénieries pédagogiques.
- *La localisation temporelle* est une seconde règle de cet apprentissage, elle implique de lire les effets générationnels sur la socialisation des personnes et leurs impacts sur les trajectoires de l'apprendre
- *Le positionnement social* qui oriente le cours de la vie est un indicateur déterminant pour identifier les « postes d'aiguillage » à mettre en place afin de guider les personnes sur un parcours aux composantes de plus en plus multiples, notamment dans un contexte d'importantes mobilités

C'est au cours de temps réflexifs issus d'une démarche métacognitive⁴ durant l'accompagnement pédagogique que ces explications biographiques trouvent place permettant la prise de conscience d'un apprentissage informel. L'identification des savoirs qui en résultent par la connaissance de soi est ainsi une composante de l'analyse clinique de l'accompagnement pédagogique tout au long de la vie. En d'autres termes il y a lieu prioritairement et avant toute chose d'inscrire au premier plan de l'accompagnement pédagogique la réflexion sur « son » comment agir et « son » comment apprendre permettant le développement d'une stratégie cognitive performante (voir réparatrice) de soi.

⁴ La métacognition renvoie à la connaissance qu'un sujet a de ses savoirs et au processus de contrôle (positif ou négatif) qu'il exerce sur ceux-ci. Elle sous-entend une composante affective forte via la perception positive ou négative liée à la perception de réussite ou d'échec.

BIBLIOGRAPHIE

- Agence Française de développement**, (2007), La formation professionnelle en secteur informel. AFD Notes et documents N°33
- AKKARI, A.DASEN, PR.** (2004), Pédagogies et pédagogues du Sud. Paris : L'Harmattan
- BATAILLE, O.** (2002), La valorisation et la reconnaissance des apprentissages professionnels informels du point de vue de l'autoformation, ACEEA/CASAE 21^{ème} Annuel conference : adult education and the contested terrain of public policy, may-june 2002, Institute for the study of education of university of Toronto,
- BIER, B.** (2001), Territoires apprenants : les enjeux d'une définition. Spécificités. N°3
- BLANDIN B.** (2010), Les environnements d'apprentissage, Paris : L'Harmattan
- BOUCHEZ, JP.** (2012), L'économie du savoir. Construction enjeux et perspectives. Bruxelles : De Boeck
- CARRE, P.** (2005), L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir. Paris : DUNOD
- COLLECTIF**, (1993) Des savoirs populaires aux ethnosciences, Les savoirs autochtones, *Revue internationale des sciences sociales*, N°173, Septembre 2002 (collectif) Seuil
- COLIN, L. LE GRAND, JL** (2008) L'éducation tout au long de la vie. Paris : Economica
- CRISTOL, D.** (2012), Savoir tissés. Apprendre au XXI^{ème} siècle. Les cahiers pédagogiques N°500 p 31-33
- DEMARAIS, D., PILON, J.M.** (1996), Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention. Paris, L'Harmattan
- DOMINICE, P.**(2007), La formation biographique, Paris : L'harmattan
- DUBAR, C.** (1998), La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles. Paris : Armand Colin
- FERRARY, M. PESQUEUX, Y** (2011), Management de la connaissance. Knowledge management, apprentissage organisationnel et société de la connaissance. Paris : Economica
- FLAVELL, J.** <http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/constructivism/flavell.html>
- FIELD, J.** (2000) Lifelong Learning and the New Educational Order. Stoke on Trent, UK
- GAUSSEL, M.** (2011), Se former tout au long de sa vie d'adulte. Dossier d'actualité veille et analyse N°61 avril. Institut français d'éducation.
- LE DOUARON, P.** La formation tout au long de la vie : *Revue française d'administration publique* 4/2002 (n°104), p. 573-580.
- MILACIC, S.** (2012) Erasmus dans la perspective culturelle : <http://erasmus-expertise.org/wp-content/uploads/2014/10/Erasmus-dans-la-perspective-culturelle-Milacic.pdf>
- MVE ONDO, P.** (2013) A chacune sa raison ; Raison occidentale et raison africaine L'HARMATTAN-IFAN (collection Oralités)
- MORIN, E.** (1999). Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur UNESCO
- MORIN, E.** (2011). La Voie, pour l'avenir de l'humanité FAYARD

NATHAN, T. (1986- Nouvelle Edition augmentée 2012), La folie des autres. Traité d'ethnopsychiatrie clinique DUNOD

PINEAU, G. LE GRAND, JL. (1996) Les histoires de vie. Paris, PUF

TREFON, T. sous la direction de (2009) Réforme au Congo- Attentes et désillusions L'Harmattan

UNESCO (1998), Interactions entre l'apprentissage non formel et l'apprentissage formel : de nouveaux axes pour la formation de la culture scientifique et technologique. Connexion. Bulletin de l'enseignement scientifique et de l'éducation environnementale de l'UNESCO, Vol XXIII N°1.

UNESCO (2005), Vers les sociétés du savoir. Rapport mondial de l'Unesco

American Association of Law Libraries (n.d.): Writing Learning Outcomes.

<http://www.aallnet.org/prodev/outcomes.asp> (consulté le 19-1-2013)