

Formation du sujet, apprentissages et dynamique des affiliations

Hélène BÉZILLE

Université Paris 12 (UPEC), France



Patrimoine canadien Canadian Heritage



Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities Research Council of Canada

VOLUME XXXVIII:1 – PRINTEMPS 2010

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision, du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Lucie DeBlois,
Université Laval
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'éducation des adultes, entre le biographique et le curriculaire

Rédacteur invité :

Sylvain BOURDON

Liminaire

- 1** **Entre le biographique et le curriculaire, l'apprentissage tout au long de la vie**
Sylvain BOURDON, Université de Sherbrooke
- 11** **Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explication, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles**
Chantal LECLERC, Université Laval, Québec, Canada
Bruno BOURASSA, Université Laval, Québec, Canada
Odette FILTEAU, Université Laval, Québec, Canada
- 33** **L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle**
Claire DUCHESNE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 51** **L'intermittence en emploi peut-elle être une expérience formatrice?**
Brigitte VOYER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 72** **Formation professionnelle et mutation identitaire : le cas des chefs d'établissement français**
Christophe MAUNY, Laboratoire ICoTEM E.A. 2252 – MSHS Poitiers (France)
Laboratoire LEI – FSSEP Lille II (France)
- 92** **De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel**
Frédéric DESCHENAUX, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
Chantal ROUSSEL, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
- 109** **Liens entre reconversion professionnelle et enseignement de la lecture au cours préparatoire (CP) français**
Sophie BRIQUET-DUHAZE, IUFM de l'Université de Rouen, France
- 123** **Formation du sujet, apprentissages et dynamique des affiliations**
Hélène BÉZILLE, Université Paris 12 (UPEC), France
- 138** **Le rapport entre le monde de l'enfance et la démarche d'alphabétisation des femmes : une analyse féministe**
Lise SAVOIE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Jeanne d'Arc GAUDET, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 154** **L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans
La volonté de réussir l'école... et la vie!**
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nancy THÉRBERGE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Stéphanie BERGEVIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Ghislain SAMSON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Julie MYRE-BISAILLON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Formation du sujet, apprentissage et dynamique des affiliations

Hélène BÉZILLE

Université Paris 12 (UPEC), France

RÉSUMÉ

Nos apprentissages sont produits pour une large part en dehors des cadres institués d'apprentissage, de façon « informelle ». Ce sont des apprentissages dits « en contexte » (Schön, 1996), liés à la vie quotidienne et à des formes d'affiliations sociales spécifiques.

Bien qu'ils soient peu visibles, ces apprentissages constituent le principe organisateur du rapport de chacun à « l'apprendre ». Ils sont mobilisés dans les situations de rupture des continuités de la vie, de décrochage social, d'engagement du sujet dans des situations inédites ou d'exception. Leur efficacité est très liée aux formes d'affiliation qui les organisent, qui conjuguent relations fondées sur la participation et implication affective. Ces liens complexes entre affiliations et apprentissages qui émergent de la vie quotidienne participent également à l'engagement ou au non-engagement du sujet dans les dispositifs de formation institutionnalisés.

L'article revisite un ensemble de nos recherches documentaires et empiriques et propose une modélisation de cette dynamique qui conjugue apprentissages, vie quotidienne et processus d'affiliation.

Les travaux convoqués portent notamment sur les pratiques autodidactiques et sur l'engagement en formation de personnes en situation de vulnérabilité, de transition, voire de « décrochage social ».

ABSTRACT

Education, learning and affiliation dynamics

Hélène BEZILLE
University of Paris 12 (UPEC), France

Much of our learning occurs informally, outside the framework of learning institutions. This is known as “in context” learning (Schön, 1996), which is linked to daily life and specific forms of social affiliation.

Although not highly visible, this type of learning is the organizing principle of the relationship each person has to learning. It is mobilized when the continuity of life is threatened by a rupture, social disengagement, or the involvement of the subject in unusual or exceptional circumstances. The effectiveness of this type of learning is closely related to the forms of affiliation that organize them, creating relationships based on participation and emotional involvement. These complex links between affiliations and learning in the context of daily life also contribute to the commitment or non-commitment of the subject to the mechanisms of institutionalized training.

The article examines the ensemble of our documentary and empirical research, and suggests modeling this dynamic of combining learning, daily life and the affiliation process. The work is based mainly on autodidactic practices and on the commitment to education of the person in a situation of vulnerability, transition, or “social disengagement”.

RESUMEN

Formación del sujeto, aprendizajes y dinámica de las afiliaciones

Hélène BEZILLE
Universidad Paris 12 (UPEC), Francia

Lo que aprendemos se realiza de manera informal y proviene en gran medida del exterior de los cuadros de aprendizaje instituidos. Se trata de aprendizajes « contextuales » (Schön, 1996), ligados a la vida cotidiana y a formas específicas de afiliación social. Aunque son poco visibles, esos aprendizajes constituyen el principio organizador de la relación personal con el « aprender ». Movilizados en situaciones de ruptura con las continuidades de la vida, de desconexión social, de compromiso del sujeto con situaciones inéditas o excepcionales, conjugan relaciones basadas en la participación e implicación afectiva. Esos lazos complejos entre afiliaciones y aprendizajes que surgen en la vida cotidiana, participan así mismo en el compro-

miso o no compromiso del sujeto con los dispositivos de formación institucionalizados. El artículo revisa el conjunto de nuestras investigaciones documentarias y empíricas y propone una modelización de la dinámica que conjuga aprendizajes, vida cotidiana y procesos de afiliación. Los trabajos citados abordan sobre todo las prácticas autodidácticas y el compromiso con la formación de las personas en situación de vulnerabilidad, de transición y de « desconexión social ».

Introduction

Cet article propose une analyse secondaire de travaux menés depuis une vingtaine d'années. Ils ont en commun de s'intéresser au rapport du sujet au savoir et aux institutions génératrices d'« offres » de formation. Ces travaux, initialement menés dans deux directions distinctes, sont revisités et croisés pour explorer les liens entre apprentissages et affiliations.

Parmi ces recherches, un premier ensemble porte sur les processus psychosociaux d'engagement en formation de personnes éloignées de l'accès à la formation. Leur expérience d'apprentissage dans des cadres formels a été de courte durée ou mal vécue. Pourtant, alors qu'elles se trouvent dans des situations de vulnérabilité sociale, voire de « décrochage » social, elles se saisissent de l'« offre de formation » qui leur est faite (Bézille, 1995, 1996).

Quels processus sont à l'œuvre quand une personne ayant interrompu sa formation initiale prématurément répond positivement, et sans contraintes, à une offre de formation universitaire qui lui est faite au moment de son passage à la retraite ? De quels enjeux cet engagement dans un nouveau modèle culturel d'apprentissage (représenté par l'Université) est-il l'indice ? Ces mêmes questions se posent quand une personne incarcérée s'inscrit dans un cycle d'études universitaires après une formation initiale écourtée, alors que le contexte carcéral encourage d'autres formes d'activités.

La manière dont le sujet s'engage ou ne s'engage pas dans les formations qui lui sont proposées dans ces circonstances est mise en relation avec des enjeux d'affiliations sociales complexes (où se conjuguent affiliations avec les pairs, affiliations familiales, affiliations aux institutions). Ces enjeux ne sauraient donc être réduits à une problématique d'« exclusion » ou de « déliaison » sociale. Le non-engagement en formation peut aussi être compris comme un signe de résistance aux injonctions institutionnelles à « apprendre ». La relation des personnes à « la société institutionnelle » et la plus ou moins grande distance qu'elles entretiennent avec les institutions et les organisations médiatrices sont considérées comme une dimension importante à prendre en compte.

Un second ensemble de nos travaux est constitué de recherches documentaires et empiriques (récits d'apprentissage) sur l'engagement du sujet dans des pratiques

autodidactes en relation, par exemple, avec une passion pour une activité, ou avec un projet d'innovation, de recherche, ou de création (Bézille, 2003, 2009). Ces travaux sur l'autodidaxie éclairent d'un autre point de vue cette question de l'engagement du sujet dans sa formation tout au long de la vie et la place que celui-ci donne, dans sa démarche, aux institutions et à son environnement proche.

Bien que relevant de domaines différents, ces travaux ont en commun de s'intéresser à des personnes qui doivent composer avec l'inconfort d'une situation dans laquelle les repères ordinaires pour agir, de l'ordre de l'habitus, ne peuvent servir de guide pour l'action. La situation à laquelle elles sont confrontées, qu'il s'agisse de survivre, de produire une œuvre ou de se lancer dans un nouveau projet, rompt en effet avec ce qu'elles connaissent et maîtrisent. Dans ces situations, par exemple à l'occasion d'un tournant de vie ou d'un projet de création, le sujet fait l'expérience d'une certaine vulnérabilité identitaire, vulnérabilité qui appelle des stratégies d'ajustement. Les enjeux sont tout à la fois pratiques (de survie par exemple) et existentiels.

Ces travaux ont aussi en commun de s'intéresser aux éléments contextuels, biographiques et environnementaux qui dynamisent ou ralentissent l'engagement de la personne dans ses apprentissages.

Formation du sujet et dynamique des affiliations

Cette première partie interroge les cadres conceptuels à partir desquels, explicitement ou implicitement, les articulations entre apprentissages et lien social sont posées.

Les approches dominantes sont structurées aujourd'hui par la problématisation de l'exclusion sociale. Cette problématisation induit une représentation spatialisée qui met en tension deux mondes étanches l'un à l'autre : le monde du dedans, des « inclus », et le monde de la marge, des « exclus ».

Les travaux auxquels nous nous référons, et nos propres recherches empiriques, invitent à un déplacement de ce point de vue. Ils invitent à prendre en considération la complexification des formes du lien social.

Le concept d'affiliation est vu comme un concept clé. Il désigne dans son sens usuel le rattachement ou l'appartenance d'un sujet à un groupe, ou d'un groupe à une unité plus vaste. Dans un usage plus spécialisé, la notion désigne l'inscription du sujet dans un ordre social et symbolique qui passe par le groupe, le modèle familial constituant la référence¹. Le terme fait partie du lexique de la sociologie, du droit, de la psychanalyse et de l'anthropologie².

En sociologie, ce thème est très présent, mais peu explicité comme tel. On le rencontre à travers les problématiques du lien social, de la socialisation et, aujourd'hui,

1. A. Rey, *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Éd. Robert, 1995.

2. « Filiation », dans *Dictionnaire de la psychanalyse*, sous la direction de E. Roudinesco et M. Plon, Paris, Fayard, 1997.

de l'exclusion. Cet ensemble est assez bien cerné et constitue aujourd'hui un cadre de référence qui tend à s'imposer.

Le verdict de l'exclusion

L'usage de la notion se développe à partir des années 1980. Tout en attirant l'attention sur un problème économique, politique et social de première importance, elle réduit cette problématisation en la rapportant à une conception simplificatrice qui distingue ceux qui participent à la vie sociale de ceux qui sont exclus de cette participation.

Avec le développement de la précarité, les années 2000 sont marquées par la montée en puissance des théories de l'exclusion. Les travaux de Dubar et Sainsaulieu (Dubar, 2000) marquent un tournant important. Dans le cadre de cette théorisation, le travail est considéré comme le principe organisateur de la dynamique de socialisation du sujet. La fragilisation des identités au travail a ainsi pour conséquence la production d'« identités d'exclusion ».

Les travaux de Didier Demazière sur les chômeurs suggèrent que cette dynamique de « décrochage » des affiliations professionnelles serait entretenue par des logiques de traitement social du chômage. Ces logiques conduiraient certains chômeurs à négocier une identité d'exclu (Demazière, 1992).

La complexification des formes du lien social

Cette pesanteur des théories de l'exclusion fait écran et masque la complexification des formes du lien social. Dès le début du XX^e siècle, Durkheim propose une théorie implicite de l'affiliation (Durkheim, 1898, 1967) qui repose sur l'idée de cette complexification du lien social dans les sociétés industrialisées naissantes. Il fait la distinction entre deux formes d'affiliation : la première, qui caractériserait les sociétés traditionnelles, est fondée sur l'identification du sujet à un « nous » garant du lien social; la seconde, propre aux sociétés industrialisées, est marquée par une différenciation plus importante des rôles. Le « nous » devient pluriel, chaque individu se référant à plusieurs « nous », c'est-à-dire à différents systèmes de valeurs, d'actions et de représentations de soi, d'autrui, de la société. Le sujet est en quelque sorte condamné à faire l'expérience d'affiliations complexifiées et fragiles, qui ne vont plus de soi, qui appellent une contribution active de sa part.

Cette analyse est d'une grande actualité, et les exemples illustrant cette complexification et ses conséquences sur l'expérience identitaire ne manquent pas. Ainsi, la possibilité et, plus souvent encore, la nécessité de mobilité imposent au sujet cette expérience de la complexification de ses affiliations.

Le nouveau destin « nomade » du sujet dans les sociétés industrialisées est exploré dans certains écrits de Schütz (1966, 2003) : l'auteur nous propose, à travers la figure type du migrant contraint à quitter son pays, une figure du sujet dont les certitudes vacillent dans la confrontation à un monde autre. Condamné à faire l'expérience fondatrice d'un « devenir étranger », il devient un sujet de l'« entre-deux », pour qui rien ne va plus de soi, qui ne peut plus se contenter de recettes pour orienter son action. C'est un sujet condamné à l'activisme dans la construction de ses affiliations.

Le sujet est en quelque sorte condamné à faire l'expérience d'affiliations complexifiées et fragiles, qui ne vont plus de soi, qui appellent une contribution active de sa part.

La sociologie contemporaine poursuit cette exploration. Cet inconfort identitaire auquel le sujet se trouverait exposé dans les sociétés industrialisées est exploré par nombre d'auteurs. François Dubet postule l'éclatement des repères du sujet (Dubet, 1998). Le sujet « postmoderne » serait contraint à se référer à des univers normatifs multiples et non reliés. Il deviendrait incertain, fragmenté, disséminé, et le sentiment d'unité de son monde vécu nécessiterait une activité réflexive soutenue.

Dans ce contexte, les théories constructivistes de l'apprentissage, en particulier le paradigme de l'autoformation, prennent tout leur sens. De même, les dispositifs de formation relevant de ce paradigme, qui s'appuient sur l'usage du récit de vie (Dominicé, 1990; Josso, 2000; Pineau, 1983), répondent à la nécessité qui s'impose au sujet de devenir une sorte de professionnel de la réflexivité, capable de relier ces mondes éclatés, capable de « remettre en perspective de sens » (Mezirow, 2001) ses repères identitaires fragmentés.

De l'exclusion à la désaffiliation, à la transition

Cette période est aussi celle de la reformulation de « la question sociale ». L'exclusion est envisagée dans ce cadre comme l'aboutissement d'un processus de disqualification sociale. La disqualification sociale serait elle-même la manifestation d'un processus global de désagrégation sociale et d'éclatement des formes culturelles et sociales d'affiliation (Paugam, 1991). Parmi les conséquences de ce processus de disqualification sociale, Donzelot évoque notamment des formes de reconfiguration des affiliations du sujet sur le « local », sur un « nous » exclu/excluant (Donzelot, 1996).

Les travaux de Castel sont significatifs de cette approche. Ils se démarquent des théories de l'exclusion et contribuent à montrer l'intérêt d'analyser les microprocessus psychosociaux de reconfiguration des affiliations du sujet, dans les situations de « décrochage social » notamment. Ils introduisent explicitement le concept de désaffiliation et invitent à repérer les lignes de force de ce concept, les formes et les enjeux de son émergence dans le cadre des théories de la socialisation.

Dans un contexte de fragilisation globale des étayages sociaux de la construction du sujet, les situations de précarisation sont envisagées par Castel comme des expériences de fragilisation des systèmes d'affiliation du sujet, de « déliaison sociale ». Le jeune toxicomane de banlieue représenterait un peu l'« idéal-typique » du sujet engagé dans l'accomplissement radical de l'expérience de la désaffiliation. Il est en effet socialement surexposé en raison de son manque d'attaches au monde du travail, à la sphère familiale, à la possibilité de construire un avenir. Comme le vagabond du XVIII^e siècle, il serait l'expression d'une forme d'« individualisme négatif » fondé sur le manque par défaut de cadres (contrairement à l'individualisme des milieux aisés, individualisme par « excès d'investissement subjectif » dans le culte de la performance) (Castel, 1995, p. 758). C'est la figure du « banni », « qui transporte avec lui, irrésolu, le problème qu'il pose » (*op. cit.*, p. 145), la figure du « surnuméraire », « inutile au monde ».

Au-delà de cette figure radicale, la désaffiliation n'est pas un destin fatal. Cette situation peut donner lieu à des logiques de reconfiguration des formes d'affiliation

qui peuvent prendre deux formes au moins : une affiliation de « repli » sur le local, mais aussi une forme d'affiliation alternative, par exemple de réseau, des formes d'affiliation « transitionnelles ».

La perspective ouverte par Robert Castel invite en fait à envisager les processus de désaffiliation dans les situations de précarité comme des processus complexes et réversibles. Elle laisse ouverte la possibilité d'un au-delà du verdict social véhiculé à travers la notion d'exclusion : « Parler de désaffiliation, ce n'est pas entériner une rupture mais retracer un parcours » (Castel, *op. cit.*, p. 20). C'est l'idée que le devenir du sujet s'inscrit dans un destin aléatoire, non programmé. Sa « carrière » identitaire n'est pas prédéfinie, elle peut se réorienter. Les aléas ouvrent sur des opportunités dont le sujet peut se saisir. Son devenir se joue aussi dans le tâtonnement, l'expérimentation de soi, de nouvelles configurations relationnelles et de nouvelles activités.

Une hypothèse forte, avancée dans le prolongement des travaux de Castel, concerne le développement, dans la société d'aujourd'hui, de modèles culturels de vie « de transition » associés à la précarisation des situations individuelles. Ces modèles culturels de transition seraient caractérisés par la place qui est faite à un horizon de vie aléatoire et incertain, marqué par l'indétermination des choix et des formes de socialité de réseau diffuses (Rouilleau-Berger, 1995 p. 110).

Reconfiguration des affiliations et nouvelles formes d'engagement du sujet dans l'apprentissage

Ces cultures de la transitionnalité dessineraient des formes spécifiques du rapport à l'apprendre qui relèvent du paradigme de l'autoformation.

Ce rapport à l'apprendre s'incarne pour sa part dans une figure renouvelée du sujet apprenant « autonome », de même que dans la montée en puissance de la référence à « l'éducation tout au long de la vie » et à la valeur des apprentissages informels.

Une nouvelle figure du sujet apprenant ?

La figure de l'autodidacte ou du *self-made man*, telle que nous avons pu l'analyser à partir d'un corpus d'écrits (Bézille, 2003), dessine un peu les traits du modèle du sujet apprenant engagé dans des affiliations instables.

Avec la figure de l'autodidacte et du *self-made man*, la littérature ainsi que les sciences humaines et sociales (la psychanalyse et la sociologie en particulier) proposent une représentation du sujet apprenant dont le rapport à l'apprendre est lié à des formes d'affiliation problématiques. Le point de vue psychanalytique s'intéresse aussi à la relation fantasmatique de l'autodidacte à l'apprendre, articulée à un fantasme d'auto-engendrement et à un déni d'affiliation (Kaes, 1979; Assoun, 1992). Le point de vue sociologique s'intéresse au rapport de dissidence aux institutions qui caractériseraient les pratiques autodidactes; mais aussi aux rapports ambivalents de l'autodidacte à son milieu d'origine. L'autodidacte est volontiers décrit comme un

Ces cultures de la transitionnalité dessineraient des formes spécifiques du rapport à l'apprendre qui relèvent du paradigme de l'autoformation.

« traître à sa classe » (Fossé-Poliack, 1987). C'est aussi la figure du transfuge décrite par Vincent de Gaulejac (De Gaulejac, 1987), condamné à l'« entre-deux », flottant entre son milieu d'origine et le milieu visé.

Un autre ensemble de travaux menés à propos des « *self-made men* » (Le Meur, 1998), mais aussi des innovateurs (Aumont et Mesnier, 1992), ou encore du processus créateur (Anzieu, 1959) ouvrent des pistes pour l'exploration des liens entre apprentissage, affiliation, auto-production de soi et création (Bézille, 2009).

À propos de l'œuvre de Freud, Anzieu remarque que « pour créer il faut défaire des liens et faire de nouveaux liens ». Le processus créateur s'enracine dans un espace de déliaison, de liminarité, qui est un passage obligé. Il engage aussi, dans le même temps, une dynamique de transformation de la personne (Anzieu, 1959, 1981).

D'autres travaux identifient des compétences propres aux « experts autodidactes » et créateurs (Tremblay, 1996; Aumont et Mesnier 1992) : ces « compétences sont notamment la tolérance à l'incertitude et l'attention portée aux ressources de l'environnement et d'autrui. Nous nous sommes pour notre part intéressée à cette posture autodidacte particulière qui réside dans un art de faire « feu de tout bois³ », tant dans les domaines relationnels que dans les différents domaines de savoirs (Bézille, 2009).

À partir de perspectives diverses, ces différents travaux mettent en scène l'engagement d'un sujet en formation permanente, qui s'expose à l'aventure problématique de l'apprentissage autonome. Le terme d'engagement n'est pas trop fort. Il y a bien prise de risque quand l'apprentissage signifie en même temps expérimentation de soi dans sa relation aux autres et aux institutions. L'apprentissage autodidacte s'incarne alors dans une forme d'héroïsme ordinaire : c'est la figure d'un sujet engagé dans des affiliations incertaines et fluctuantes, condamné à l'autoformation, en quête d'une reconnaissance sociale incertaine. Il prend en charge son devenir et est seul comptable de sa réussite et de ses échecs.

À la lumière de ces travaux, « l'autodidacte » peut être considéré comme une figure idéale du sujet apprenant engagé dans une nouvelle forme du rapport à l'apprendre.

« L'informel », matière noire des apprentissages

Le rapport à l'apprendre promu par ces nouvelles formes d'affiliation sociales décrites au chapitre précédent se traduit notamment dans la place qui est faite aux « apprentissages informels » qui se développent au fil de la vie quotidienne.

« L'autodidacte » peut être considéré comme une figure idéale du sujet apprenant engagé dans une nouvelle forme du rapport à l'apprendre.

3. Le terme « art de faire » est ici préféré parce qu'il désigne des qualités de relation à l'environnement, à autrui et au savoir, qui résistent à la déclinaison en compétences programmables. Il fait référence à une forme d'intelligence intuitive, la *mêtis* des Grecs, caractérisée par une grande adaptabilité à la complexité de l'environnement. C'est une forme d'intelligence d'une grande efficacité pratique, efficacité qui serait liée à sa grande plasticité. C'est pourquoi la *mêtis* sait tirer parti du « bon moment », de l'occasion, de l'opportunité. Elle est de ce fait tout à fait appropriée à l'adaptation à des réalités fugaces, mouvantes, déconcertantes et ambiguës qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact, ni au raisonnement rigoureux. Elle est donc particulièrement utile pour s'orienter dans un monde mobile, en devenir; elle peut en épouser les formes (Detienne et Vernant, 1974).

Ces apprentissages dits informels échappent aux contraintes des apprentissages programmés dans le cadre de dispositifs institutionnels d'apprentissage. Ils relèvent d'une dynamique d'une autre nature, liée aux nécessités de l'existence. Ils relèvent d'une dynamique vitale de formation, bien identifiable dans la curiosité de l'enfant. Ils sont constitutifs du rapport le plus élémentaire de chacun à « l'apprendre », ils ont une fonction décisive dans la dynamique globale du rapport à l'apprendre de la personne tout au long de sa vie. Nous utiliserons ici la métaphore de « la matière noire », qui, en physique, désigne une matière diffuse et non directement observable, quantitativement la plus importante de l'univers, et qui permet de rendre compte de nombreux phénomènes inexplicables. Les apprentissages « informels » sont un peu la matière noire de l'apprentissage tout au long de la vie. Ils sont invisibles et produits de façon largement inconsciente et non intentionnelle. Nous préférons cette métaphore à celle de « l'iceberg » (couramment empruntée aux travaux de Tough), elle évoque mieux le caractère diffus de sa présence partout où il y a activité d'apprentissage.

Les apprentissages informels se développent à travers l'activité quotidienne, dans les échanges ordinaires liés aussi bien à la vie professionnelle qu'à la vie familiale, amicale ou associative, dans la diversité des moments de la vie et des espaces sociaux. Ils se développent particulièrement bien dans certains espaces sociaux soumis à un faible contrôle extérieur au groupe.

Ces apprentissages sont particulièrement mobilisés dans des situations qui sont en rupture avec le cours ordinaire de la vie. Ainsi, ils constituent une ressource quand nous nous trouvons contraints d'inventer des solutions inédites à un problème particulier : par exemple inventer des solutions de survie (nous avons exploré ces aspects à propos de l'influence de la vie quotidienne sur la plus ou moins grande distance des « chômeurs longue durée » vis-à-vis de l'offre institutionnelle de formation); ou encore imaginer de nouvelles solutions à une question de recherche.

Norbert Alter remarque aussi que dans le domaine professionnel le talent des innovateurs réside dans une certaine capacité à trouver « de nouvelles combinaisons productives » dans des contextes complexes, faits de changements rapides, d'incertitude. Ce sont des environnements dans lesquels la logique programmatique et rationalisée du management échoue, et où des démarches plus intuitives et approximatives permettent notamment de « faire avec » les contradictions du système (Alter, 2000).

D'une manière générale, l'autodidaxie est très présente quand il y a exploration de champs nouveaux d'activités et de savoirs. Les pratiques autodidactiques suscitent des compétences particulières très utiles dans ces circonstances (Frijhoff, 1996; Verrier, 1999; Bézille, 2003; Bézille, 2009). L'idée de « l'éducation tout au long de la vie » promue par l'UNESCO contribue aujourd'hui à donner de la légitimité et de la visibilité à ces apprentissages informels en invitant à intégrer dans un ensemble cohérent des apprentissages plus ou moins formels selon les moments de la vie⁴ et les

4. On retiendra par exemple, comme le montrent l'analyse de récits de vie de formation recueillis auprès d'adultes ou les journaux d'apprentissage, que dans un même parcours de vie apprentissages formels, non formels, informels peuvent se dynamiser selon des configurations diverses.

espaces sociaux. Le développement des recherches sur les potentialités formatives de l'expérience contribue également à donner une plus grande visibilité à ce domaine.

Vie quotidienne et contextes collectifs d'apprentissage

Cette partie de notre contribution aurait sa place dans la section précédente, en lien avec le rôle des apprentissages informels produits au fil de la vie quotidienne. En faire une section spécifique traduit la volonté de mettre l'accent sur la fonction des étayages collectifs dans le développement conjoint des apprentissages et des affiliations.

Un espace de ressourcement

Le contexte désigne ici la dimension du micro-milieu local propre à une communauté de vie : aussi bien les lieux, les activités, les relations, la culture, l'imaginaire collectif, l'histoire.

L'importance de cette dimension est attestée par les travaux qui s'intéressent au rôle des modèles culturels locaux dans les processus d'apprentissage informels. Ces travaux portent par exemple sur la transmission des savoirs d'un métier, comme la transmission des savoir-faire de l'artisanat dans les sociétés fondées sur la tradition (Akkari et Dasen 2004) ou, encore, la transmission des savoirs liés aux métiers de la pêche (Delbos et Jorion, 1984). D'autres travaux concernent l'influence des modèles culturels locaux sur le développement des pratiques autodidactiques (Caspar, 1996).

L'importance de cette dimension est attestée aussi par le développement de conceptions participatives de l'apprentissage.

Par exemple, la théorisation de Lave et Wenger autour de la notion de *communautés de pratique* (Lave et Wenger, 1991) propose une approche sociale et participative de l'apprentissage tout à fait éclairante sur ce lien entre apprentissage et reconfiguration des affiliations. Elle suggère qu'on ne peut séparer l'apprentissage de l'engagement global de la personne dans une pratique socialisée et culturellement organisée.

De même, l'intérêt renaissant pour les apports de l'anthropologie de la vie quotidienne à la compréhension des processus d'apprentissage mérite d'être souligné (Wulf, 1999).

Toutes ces approches, relativement récentes ou réactualisées, convergent pour encourager ce changement de regard sur l'apprentissage, en attirant l'attention sur la fonction de l'environnement local, familial, proche comme contexte susceptible de potentialiser les apprentissages ou d'y faire obstacle.

Deux types d'environnements méritent sans doute d'être distingués.

D'une part, il y a l'environnement familial, et plus largement ce qui relève de formes de socialisation dite « primaire ». Cet environnement est le lieu de transmission de savoirs (comme nous l'avons vu précédemment, savoirs du métier d'agriculteur, de musicien, d'artisan...), et un lieu de repli possible, quand il faut par exemple développer des stratégies de survie.

Les récits que font de leur vie quotidienne les « chômeurs longue durée », ou des jeunes engagés dans un parcours de sortie de la toxico-dépendance qui se trouvent dans des situations de précarité économique et sociale, montrent comment, pour la plupart de ces personnes, la tentative de rééquilibrage s'effectue à travers des stratégies de survie, dans un investissement sur le « local », le milieu proche.

Le processus de précarisation matérielle et psychologique des conditions de vie, l'éloignement progressif de « la société institutionnelle », les logiques d'actions individuelles à court terme que ces processus engendrent conduisent à souligner le rôle de dernier recours de la vie locale, des liens de proximité, des formes de sociabilité diffuse, des échanges informels.

Les apprentissages produits et mobilisés dans ces circonstances s'intègrent alors à une forme diffuse de résilience, qui allie la résistance à l'adversité à la capacité à survivre quand un étayage collectif « porteur » est présent.

L'environnement proche peut alors être cet espace de vie « immunisé », où l'expérience humaine se met « à l'abri derrière le mur invisible de la familiarité » (Bégout, 2005, p. 313). C'est un espace qui nous permet d'« habiter le monde » malgré tout; il a une fonction à la fois compensatoire, régulative et adaptative.

D'autre part, il y a un environnement qui relève davantage de formes de socialisation « secondaire », choisies par le sujet en dehors du cadre de la socialisation primaire, pour ses loisirs par exemple. Ces espaces intermédiaires (Winnicott, Kaes) se développent dans les interstices de la vie quotidienne, non contrôlés par les institutions et les communautés d'appartenance. Ils sont peu aisément visibles par qui n'en fait pas partie; ils peuvent être éphémères (relation privilégiée, réseau, bande). Ce sont des espaces protégés d'« intimité sociale » (Bézille, 2003), propices aux pratiques « sauvages » et aventurières de formation, aux apprentissages autodidactes, aux expérimentations créatives tant du point de vue des activités que des relations. Ils sont en phase avec les « cultures de transitionnalité »

L'influence de l'environnement physique et institutionnel sur la possibilité pour le sujet d'« habiter » la formation, qui s'impose dans cet exemple, a toute son importance.

Le contexte d'apprentissage dans les dispositifs de formation

Les situations construites à des fins d'apprentissage, par exemple au sein d'un établissement scolaire, dans une classe, un lieu de formation, constituent aussi des micro-mondes culturels et sociaux (Maulani et Montandon, 2005). Il y a lieu d'interroger les formes d'affiliation générées par ces environnements spécifiques et les incidences de ces formes d'affiliation sur les apprentissages produits.

Nos travaux sur les ateliers pédagogiques personnalisés en milieu carcéral nous ont conduite par exemple à explorer, au-delà des intentions affichées, le rôle de l'institution comme étayage ou obstacle à l'engagement de la personne en formation, avec ce que cela implique d'affiliations spécifiques. L'influence de l'environnement physique et institutionnel sur la possibilité pour le sujet d'« habiter » la formation, qui s'impose dans cet exemple, a toute son importance. L'environnement de la formation constitue un étayage dont le rôle est sous-estimé dans les approches classiques de l'apprentissage. Cette influence s'exprime à travers des dimensions subtiles, dont l'efficacité n'est pas mesurable, comme une ambiance relationnelle, un climat, des codes partagés, un accueil, le confort...

Nos travaux montrent par exemple que l'environnement universitaire exerce une séduction certaine sur des retraités que le parcours de vie a éloignés des possibilités d'études supérieures. Ce type d'environnement a valeur d'espace transitionnel comme défini précédemment.

Nos travaux sur l'engagement en formation de personnes engagées par ailleurs dans un parcours de sortie de la toxico-dépendance vont dans le même sens. Ils montrent que l'environnement associatif, organisé autour du « prendre soin », en valorisant une approche participative et communautaire de la prévention et du soin, constitue un étayage très positif à l'engagement en formation.

Pour conclure

Le propos de cette contribution était d'explorer, en nous appuyant en particulier sur nos propres travaux, les processus psychosociaux au travers desquels apprentissages, expériences identitaires et reconfigurations des affiliations sociales du sujet se conjuguent dans la dynamique de formation de la personne.

La modélisation proposée, qui envisage les processus de formation en intégrant les ressources des apprentissages informels, des étayages de la vie quotidienne et des affiliations sociales, s'appuie sur des recherches qui se sont intéressées à des personnes se trouvant pour la plupart dans des situations d'exception. Cette modélisation appelle bien sûr des approfondissements.

Nous suggérons aussi que l'exploration de ces situations produit des résultats socialement utiles dans le domaine considéré, mais également au-delà. Nous tenons à cette idée que les processus identifiés à partir d'un regard sur des situations « hors norme » sont riches d'enseignement pour aller plus avant dans la compréhension de la complexité des processus à l'œuvre dans la construction de la relation du sujet à sa formation, y compris dans des situations reconnues comme banales.

Une seconde remarque concerne la difficulté méthodologique particulière que pose ce domaine de recherche, comme le remarque très justement Schugurensky (2007), qui contribue à son peu de lisibilité et qui appelle de futures recherches prenant à bras le corps ces questions.

Références bibliographiques

- AKKARI, A. et DASEN, P. R. [dir.] (2004). *Pédagogies et pédagogues du Sud*. Paris : L'Harmattan.
- ALTER, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- ANZIEU, D. (1959). *L'auto-analyse, son rôle dans la découverte de la psychanalyse par Freud. Sa fonction en psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France.

- ANZIEU, D. (1981). *Le corps de l'œuvre*. Paris : Gallimard.
- ASSOUN, P. L. (1992). La passion d'apprendre ou l'inconscient autodidacte. *Pratique de formation-Analyses*, 23, 61-75.
- AUMONT, B. et MESNIER, P.M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- BALANDIER, G. (1983). Essai d'identification du quotidien, *Cahiers internationaux de sociologie*, LXIV, 5-10.
- BÉGOUT, B. (2005). *La découverte du quotidien*. Paris : Allia.
- BÉZILLE, H. (1995). Marginalisation sociale et distance à la formation. Pour (Dossier : « Dix ans de politiques d'insertion et de formation »), 146-147, 171-192.
- BÉZILLE, H. (1996). Représentations de « l'exclu » et traitement de l'altérité dans les pratiques professionnelles d'insertion. *Document de l'INJEP*, 23, 179-188.
- BÉZILLE, H. (1997). Le projet professionnel en milieu carcéral. Logique d'orientation et contexte institutionnel, *Pratiques psychologiques*, 1, 85-96.
- BÉZILLE, H. (2003). « *L'autodidacte* », entre pratiques et représentations sociales. Paris : L'Harmattan.
- BÉZILLE, H. (2009). Arts de faire autodidactes dans le processus créateur : l'exemple de Freud. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de la formation*. Paris : Presses universitaires de France.
- BÉZILLE, H. et COURTOIS, B. [coord.] (2006). *Penser la relation expérience*. Lyon : Chronique sociale.
- BROMBERGER, C. [coord.] (1998). *Passions ordinaires*. Paris : Bayard Éditions.
- BROUGÈRE, G. et BÉZILLE, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'Éducation, Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 158, janv.-févr.-mars, 117-160.
- CASPAR, P. (1996). Pourquoi on a envie d'apprendre. L'autodidaxie ordinaire à Neuchâtel. *Histoire de l'éducation*, numéro spécial : *Autodidaxies XVI-XIX^e siècles*, 65-110.
- CASTEL, R. (1991). De l'indigence à l'exclusion : la désaffiliation. Dans J. Donzelot (dir.), *Face à l'exclusion : le modèle français* (p. 137-168). Paris : Éd. Esprit.
- CASTEL, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Gallimard/Folio.
- CASTEL, R. (1996). Les marginaux dans l'histoire. Dans S. Paugam (dir.), *L'exclusion : état des savoirs* (p. 32-51). Paris : La Découverte.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- COURTOIS, B. et PINEAU, G. [coord.] (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation française.

- DE CERTEAU, M. (1980). *L'invention du quotidien*. Paris : 10/18.
- DE GAULEJAC, V. (1987). *La névrose de classe. Trajectoires sociales et conflits d'identité*. Paris : Hommes et groupes.
- DELBOS, G. et JORION, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éd. de la Maison des sciences de l'homme.
- DEMAZIÈRE, D. (1992). La négociation des identités des chômeurs de longue durée. *Revue française de sociologie*, 3, 335-363.
- DETIENNE, M. et VERNANT, J.-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence : la mètis des Grecs*. Paris : Flammarion.
- DOMINICÉ, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- DONZELOT, J. (1996). Les transformations de l'intervention sociale face à l'exclusion. Dans S. Paugam (dir.), *Exclusion : état des savoirs* (p. 88-100). Paris : La Découverte.
- DUBAR, C. (2000). *La crise des identités*. Paris : Presses universitaires de France.
- DUBET, F. (1998). *Dans quelle société vivons-nous? De l'action à la société*. Paris : Seuil.
- DURKHEIM, É. ([1898] 1967). Représentations individuelles et représentations collectives. Dans *Sociologie et philosophie*. Paris : Presses universitaires de France.
- FOSSE-POLIAK, C. (1987). Les autodidactes : problèmes et enjeux d'une définition. *Les cahiers de l'animation*, 59, 51-68.
- FRIJHOFF, W. (1996). Autodidaxie, XVI^e-XIX^e : jalons pour construire un objet historique. Histoire de l'éducation, numéro spécial : *Autodidaxies XVIIe-XIXe siècles*, 5-28.
- JACOB, C. [coord.] (2007). *Lieux de savoirs. Espaces et communautés*. Paris : Albin Michel.
- JOSSO, C. (2000). *La formation au cœur des récits de vie*. Paris : L'Harmattan.
- KAES, R. (1979). Introduction à l'analyse transitionnelle. Dans D. Anzieu, R. Kaes, J. Guillaumin, D. Missenard (dir.), *Crise, rupture et dépassement*. Paris : Dunod.
- LALIVE D'ÉPINAY, C. (1983). La vie quotidienne : essai de construction d'un concept sociologique et anthropologique. *Cahiers internationaux de sociologie*, LXXIV, 13-38.
- LAVE, J. et WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LEFEBVRE, H. (1947, 1997). *Critique de la vie quotidienne*. Paris : L'Arche.
- LE MEUR, G. (1998). *Les nouveaux autodidactes : néoautodidaxie et formation*. Lyon et Québec : Chronique sociale et Les Presses de l'Université Laval.

- LÉVI-STRAUSS, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- MAULANI, O. et MONTANDON, C. [coord.] (2005). *Les formes de l'éducation : variété et variation*. Bruxelles : De Boeck.
- MEZIROW, J. (2001). *Penser l'expérience. Développer l'autoformation*. Paris : Chronique sociale.
- PAUGAM, S. (1991). *La disqualification sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- PINEAU, G. et Marie-Michelle (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Paris : Edilig.
- ROULLEAU-BERGER, L. (1995). Expériences et compétences des jeunes dans les espaces intermédiaires. *Lien social et politique*, 34, 109-120.
- SCHÖN, D. A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201-222). Paris : Presses universitaires de France.
- SCHUGURENSKY, D. (2007). Vingt mille lieux sous les mers. *Revue française de pédagogie*, 160, 13-27.
- SCHÜTZ, A. (1966, 2003). *L'étranger*. Paris : Éd. Allia.
- TREMBLAY, N. (1996). Quatre compétences-clés pour l'autoformation. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 39(1-2), 153-176.
- VERRIER, C. (1999). *Autodidaxie et autodidactes*. Paris : Anthropos.
- WENGER, E. (2005). *Théorie des communautés de pratique (Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity, 1998)*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- WULF, C. (1999). *Anthropologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.