

Bezille H., 2012, "Apprentissages informels en milieu professionnel ", in D. Groux et M. Cantisano (Coords.), *Professionnalisation et e-learning*, Paris : L'Harmattan, pp. 27-40.

Introduction

Le titre de cette conférence est une invitation à prêter une attention particulière à la diversité des apprentissages qui contribuent au développement de notre professionnalité et à sa transformation. Certains de ces apprentissages, liés aux activités et relations familiales quotidiennes, aux pratiques de loisirs, aux activités associatives sont mobilisés dans d'autres sphères, y compris professionnelle, à notre insu le plus souvent.

Mais on s'intéresse peu à ces apprentissages invisibles, implicites, cachés, qui ne relèvent pas de dispositifs pédagogiques. Pourtant, cette « matière noire » des apprentissages joue un rôle très important, y compris dans le développement de la professionnalité¹. De nombreux travaux développés notamment au Canada depuis les années 1980 ont ainsi montré que les apprentissages autodidactes, que nous définirons provisoirement comme des apprentissages informels volontaires (contrairement par exemple à l'apprentissage de la langue maternelle qui se fait de façon non intentionnelle comme beaucoup d'autres

¹ Nous proposons cette image en référence au nom donné par les physiciens à la matière qui constitue quantitativement la part la plus importante de l'univers, pas n'est pas observable. L'hypothèse de son existence permet de rendre compte de nombreux phénomènes inexpliqués.

apprentissages informels), représenteraient 80% de nos apprentissages.

Concernant le monde professionnel, le rôle de l'ensemble des apprentissages informels, volontaires ou non, est bien identifiable dans certains métiers. Ainsi, pour les artistes, agriculteurs, marins, artisans, vie professionnelle et familiale, sociale, amicale, sont des mondes fortement reliés, voire complètement intégrés.

S'il est intéressant d'observer comment se conjuguent des espaces d'apprentissages « ici et maintenant », il est aussi intéressant de voir comment ils se conjuguent sur la durée d'une vie. Le contexte professionnel est pour chacun de nous un espace-temps particulier d'apprentissage qui se conjugue avec d'autres espaces-temps particuliers, les moments de loisirs, de formation académique, de rencontre, les hobbies etc. Ce moment professionnel de la vie est d'ailleurs proportionnellement aux autres moments de durée de plus en plus courte avec l'allongement de la durée de la vie, l'entrée de plus en plus tardive des jeunes sur le marché du travail et le développement du chômage.

À l'intérieur même d'un monde professionnel, les moments non formels, les interstices de l'activité programmée, (la cafétéria, les trajets faits en commun, les discussions de couloirs, les usages diversifiés d'internet, sont sources d'apprentissages informels mobilisables dans l'activité. Ces apprentissages informels contribuent d'ailleurs parfois à mener à bien l'activité malgré les imprévus et les dysfonctionnements de l'organisation par exemple, ou encore malgré les difficultés rencontrées dans le contact avec les usagers de l'organisation. C'est particulièrement vrai dans les métiers de l'éducation et de l'intervention sociale, et plus largement de la relation qui nous intéressent ici : l'enseignant débutant qui se confronte à une classe turbulente, à des élèves qui ne partagent pas sa passions pour la matière enseignée, qui fait l'expérience d'un accueil

réservé de la part de ses collègues installés de longue date dans le métier, qui découvre le monde des parents, fait un apprentissage aux multiples facettes. Au total, il fait l'apprentissage des usages, des règles, manières de faire, normes explicites et implicites liées à la nature de l'activité et au contexte. Il expérimente un petit monde dont les membres se comprennent à demi-mot, auquel il doit s'affilier et par lequel il doit être accepté comme membre à part entière. Ce rite de passage rappelle la parenté possible entre apprentissage informel et initiation. L'apprentissage est ici très lié à une expérience identitaire d'appropriation de son statut par le jeune enseignant, dans les interactions avec collègues, élèves, famille, direction, hiérarchie.

On comprend bien que cet apprentissage n'est pas associé nécessairement à une expérience positive. En contre-point de l'idéal de « l'entreprise apprenante » véhiculé par les services de communication institutionnelle, la réalité peut s'avérer plus cruelle. Dans un contexte de transformation des organisations, de leurs missions, de leurs formes de management, l'entreprise en crise, peut devenir aussi une entreprise « maltraitante ». Mais alors de quelle nature sont les apprentissages développés dans de tels contextes ? Ce sont des questions d'une grande actualité qu'il convient de ne pas laisser de côté.

Répondre à cette question suppose de développer des recherches de type anthropologique sur la vie quotidienne au travail et psychosociologique sur les différents niveaux de contexte à prendre en compte.

Trois niveaux d'exploration méritent en effet d'être pris en considération : le contexte, économique et culturel du métier, le contexte local du métier dans son environnement immédiat qui prend en compte les relations sociales, les formes d'engagement des différents acteurs, et le niveau de l'expérience singulière. Ce dernier niveau engage la possibilité, à l'occasion des événements divers de la vie quotidienne, de transformer la posture de la personne dans

sa relation à sont activité, aux autres, à elle-même à l'occasion d'une nouvelle expérience significative (expérience du plaisir à apprendre dans un certain contexte, expérience d'un climat de travail agréable, etc.).

On l'aura compris, la didactique professionnelle n'est pas le centre de ce qui nous occupe ici. Le centre est constitué par cette diversité de forme d'apprentissages quotidiens engagés dans le développement de la professionnalité.

Détour à propos d'une notion discutée

Pour rappel rapide, mais la précision est utile, l'usage de cette notion « d'apprentissage informel » a diffusé à partir des années 1960 sur impulsion des organismes internationaux (l'UNESCO en particulier) engagés dans la définition des politiques éducatives à promouvoir. Au cours de cette période, avec l'usage des notions d'éducation informelle, non formelle et formelle, l'idée est alors de faire exister et de valoriser la diversité, la complémentarité, et l'égalité légitimité des diverses formes d'apprentissage. Dans le même temps, les hiérarchies implicites entre différentes formes d'apprentissage se voyaient bousculées. La valeur des apprentissages effectués dans un contexte de type académique (école, université, formation professionnelle), particulièrement dans les pays économiquement développés, se trouve alors interrogée, elle ne va plus de soi. Les apprentissages effectués à l'occasion de la vie quotidienne, de façon volontaire (autodidacte) ou non, à l'occasion d'une activité par exemple, ou dans les échanges quotidiens avec les autres, ou à l'occasion d'une expérience particulière, sont désormais considérés comme des sources d'apprentissage qui méritent d'être pris en considération et valorisés. Ce sont par exemple les apprentissages autodidactes volontaires que nous engageons quand nous allons faire des recherches personnelles pour nourrir un cours, résoudre un problème technique à travers

des forums de discussion, ou involontaire quand « on se jette à l'eau », quand nous apprenons en faisant.

Entre les deux formes d'apprentissage classiquement opposés (« informel » et « formel »), les apprentissages effectués dans des dispositifs de formation, qui peuvent être divers (par exemple dans le cadre de l'éducation populaire) mais ne visent pas la production d'un diplôme académique, sont dits « non formels ».

Pour des raisons qui mériteraient peut-être d'être analysées de plus près, cette catégorisation et la terminologie qui l'accompagne ont fait l'objet de trois types de critiques : la catégorisation induirait l'idée de cloisonnement, d'étanchéité entre des formes d'apprentissage, idée qui ne correspond pas à la réalité, il suffit pour cela d'écouter le récit que font les adultes de l'histoire de leurs apprentissages. Autre critique : dans la langue française, la notion « d'informel » aurait une connotation négative, qui ne contribuerait pas à la réhabilitation de cette forme d'apprentissage. Enfin, la notion prêterait à confusion en donnant à penser que « l'informel » serait sans forme, ce qui est loin d'être le cas : même nos expériences les plus ordinaires s'inscrivent dans des cadres sociaux et culturels intériorisés par chacun de nous à notre insu, au fil de notre éducation, puis de nos diverses affiliations ultérieures, familiales, professionnelles et sociales. Ce sont les fameux « cadres de l'expérience » explorés dans les travaux de Goffman.

La critique, sans doute nécessaire, ne doit cependant pas faire oublier l'intérêt de cette catégorisation dans le contexte des années 1960, et sans doute encore aujourd'hui. Ne contribue-t-elle pas à faire sortir de l'ombre et à donner de la légitimité à des formes sociales d'apprentissage invisibles et dévalorisées par les institutions éducatives et de

formation² ?

Les conceptions ont évolué. Pour des raisons diverses, et notamment économiques, les apprentissages informels suscitent un intérêt grandissant, qui se développe à partir du monde de l'entreprise. On assiste même à des tentatives de typologies des apprentissages informels³.

La construction de la professionnalité n'est plus considérée comme devant relever exclusivement de la formation professionnelle initiale, ni même de la formation professionnelle continue. Le terme de « professionnalisation » rend compte peut-être aussi de cette transition vers la construction d'un modèle de la professionnalité qui intègre les apprentissages produits de façon informelle, dans le contexte d'activité, avec les autres, au quotidien, dans les routines, comme à travers les événements imprévus. Ce serait aussi une manière de nommer la construction de la professionnalité au-delà des frontières du métier.

Le mouvement vers la reconnaissance de la valeur des apprentissages informels se manifeste même au sein de l'école, en relation avec les phénomènes de décrochage et de résistance à l'injonction scolaire. Ce constat oblige les

²Ils sont invisibles parce qu'ils relèvent de la vie quotidienne et n'entrent pas dans le processus de mise en visibilité institutionnelle, n'étant pas programmés, ni financés, ni évalués par les institutions. Les travaux de Charlot et Pinçon-Charlot, sont une autre illustration de ce problème qu'ils mirent en débat dans les années 1980, quand ils se heurtent à des difficultés de financement de leurs recherches portant sur les pratiques culturelles de la grande bourgeoisie. Ils constatent alors que, dans leur domaine, les travaux de la sociologie se concentrent sur des terrains qui relèvent de recherches financées par les appels d'offre (les pratiques culturelles des milieux populaires) tandis que les autres strates de la société, et en particulier le segment des classes les plus privilégiées, ne donne pas lieux à des travaux de recherche.

³On peut se reporter à ce sujet aux travaux de Schugurensky, Dasen, Montandon (Cléopâtre).

intervenants à penser la pédagogie sous d'autres formes, et notamment à prendre en compte l'expérience des élèves. Dans ce contexte, les ressources des apprentissages informels sont considérées comme des leviers à ne pas négliger. Ce qui était au cœur de la philosophie de l'école active, pénètre ainsi plus largement l'institution scolaire.

Enjeux actuels autour de la construction de la professionnalité

Les exemples évoqués attirent l'attention sur l'utilité de prendre en compte le contexte de l'activité pour comprendre les formes d'apprentissages mobilisés. La place de l'informel dans le développement de la professionnalité est en effet très liée aux articulations du temps professionnel au temps de la vie hors travail, à l'histoire du métier, à son ancienneté, à son degré d'institutionnalisation, aux formes de transmission des savoirs du métier, au type d'organisation, à la place de la recherche dans le développement de cette professionnalité, au degré de reconnaissance de son rôle.

Les enjeux sont également différents selon les pays et environnements géographiques, dans les pays en développement et dans les pays industrialisés de longue date, comme le montrent les rapports récents des conférences internationales CONFINTEA organisées sous l'égide de l'UNESCO. Nous insisterons ici sur ce dernier aspect.

Dans les pays aujourd'hui en développement

Dans les pays récemment industrialisés, la part de l'informel dans la construction des savoir-faire du métier est très présente.

Les apprentissages informels constituent une part importante, et parfois la seule pour se former. La formation aux métiers traditionnels notamment, se fait à travers la

participation à la communauté comme le montrent divers travaux indiqués dans la bibliographie.

La part de l'informel dans la professionnalité est particulièrement visible dans les métiers de l'artisanat où on apprend le métier en participant à l'activité familiale, où le métier fait partie de la vie quotidienne.

Le secteur formel ou non formel (organismes d'État, ONG) prend en charge « l'éducation de base », en particulier l'alphabétisation. Dans ce contexte, la question concerne les liens entre cette éducation de base et les autres formes d'apprentissage.

Dans les pays plus anciennement industrialisés

Trois types de situation méritent peut-être d'être différenciées au regard des apprentissages qu'elles mobilisent : l'activité associée à l'émergence d'un nouveau métier (par exemple aujourd'hui, en relation avec le développement des nanotechnologies), la transformation des métiers (par exemple les métiers du cirque, le journalisme), les apprentissages dans les organisations en crise.

Quels apprentissages informels peut-on identifier, et au service de quoi dans chacune de ces situations?

1/les apprentissages mobilisés dans les activités émergentes, dans des métiers en voie d'institutionnalisation, sont des apprentissages autodidactes pour une large part, c'est-à-dire des apprentissages intentionnels, produits de façon isolée ou en petits collectifs, ou en réseau, hors de cadres formatifs qui n'existent d'ailleurs pas encore, s'agissant de métiers émergents. Il y a nécessité d'autoproduction des compétences, et on pense ici aux collectifs d'expérimentateurs, de militants « innovateurs », de bricoleurs dans les débuts de la télévision, de l'aéronautique, de l'informatique, etc. Il est donc intéressant de prendre en compte le degré d'institutionnalisation et de

désinstitutionnalisation d'un métier pour comprendre les figures de l'apprentissage légitime dans ce contexte précis.

2/ la transformation des métiers (notamment avec le développement technique), engage aussi une transformation des formes culturelles d'apprentissage du métier (pensons aux transformations des formes de l'apprentissage des métiers du cirque avec le passage d'une formation familiale à une formation formelle).

3/ Les organisations en crise, en particulier dans les métiers de la relation, voient se développer malaise professionnel, souffrance au travail, excès de « charge mentale », « risques psycho-sociaux »⁴. Le monde scolaire illustre les liens entre malaise professionnel et difficulté des institutions à répondre aux besoins de leurs usagers. Les métiers de l'accompagnement de l'orientation, de l'insertion, de la reconversion, de l'enseignement, de la santé, du travail social sont particulièrement exposés. On assiste dans ces différents domaines à un décrochage des professionnels, à un accroissement des difficultés dans la relation aux usagers, à la perte de confiance dans l'institution, dans un contexte de réduction des effectifs, de restrictions budgétaires, de rupture avec les valeurs et repères culturels fondateurs de l'organisation (par exemple passage d'un modèle de service public à un modèle entrepreneurial), de transformation des formes de management.

L'analyse psychosociologique de ces phénomènes permet d'identifier les tensions qui peuvent exister entre logiques d'engagement des personnes, des petits collectifs, du management. Elle permet de saisir les liens entre

⁴ L'importance de ce point est attestée par la transformation des comités « hygiène et sécurité » en comité hygiène et sécurité et conditions de travail (CHSCT) dans les grandes organisations.

engagement individuel dans l'activité quelle qu'elle soit et le contexte collectif de cet engagement qui colore de façon particulière les apprentissages qui peuvent ou non s'opérer. Les apprentissages mobilisés dans ce contexte peuvent s'apparenter à des apprentissages de survie, de résistance et d'ajustement à des environnements insécurisants. Ce sont aussi des apprentissages de la ruse, des apprentissages stratégiques de détournement. La théorie de la résilience développée par Cyrulnik peut être mise à contribution pour saisir la nature de ces apprentissages.

Dans les trois situations identifiées, le bricolage entre les idées, la disposition à l'improvisation, la capacité à naviguer à vue, de façon intuitive, à saisir les opportunités de l'environnement, toutes ces dispositions identifiées chez les innovateurs, chercheurs, créateurs, experts autodidactes, sont autant d'apprentissages informels d'actualité, vecteurs de professionnalisation.

En effet, quand la logique rationalisée et programmatique du management n'existe pas, ou est inadaptée, par exemple parce qu'elle est obsolète ou ne suffit plus, les ressources autodidactes s'imposent aussi bien dans les nouveaux métiers, dans les métiers en transformation, dans les domaines d'activité en crise. La nécessité d'une posture particulière s'impose alors aussi bien dans le rapport à l'activité, aux savoirs, à l'environnement, aux autres.

Nos travaux dans ce domaine indiquent l'intérêt de développer les recherches sur ce type d'apprentissages. C'est un domaine qui, loin d'être « daté » comme on pourrait le penser, est d'une grande actualité pour toutes ces raisons.

Pour conclure, notons qu'au-delà de la différenciation entre Nord et sud, entre deux types de contextes, des points communs existent. La mondialisation économique, la mobilité choisie (travail, vacances et tourisme) ou contrainte

(exil économique ou politique), incitent aussi à une réflexion au-delà de cette polarisation.

Ces points communs concernent en particulier les inégalités d'accès à l'éducation, doublées de l'inégalité d'usage des ressources numériques. Plus précisément, il est notamment question là de l'inégalité dans la capacité à maîtriser les compétences nécessaires à l'adaptation à une société de culture écrite, ce que l'on nomme la « littératie ». Cette inégalité est renforcée par l'inégalité dans la capacité à tirer profit de la masse d'informations disponibles sur internet Il est question là aussi de « littératie » mais, selon l'OCDE, dans un sens élargi, comme *l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités.* »⁵.

Il est indirectement aussi question donc de l'inégalité dans la capacité à tirer profit des ressources des apprentissages autodidactes. Ce point mérite attention, il entre d'ailleurs en résonance avec une des compétences clefs dans les recommandations de l'Europe (2011) : « apprendre à apprendre »

De l'individualisation des tâches aux « communautés de pratiques »

L'informel ne choque pas dans le monde de l'entreprise, bien au contraire. L'idée de se former de façon informelle et coopérative n'est d'ailleurs pas nouvelle. Dans la continuité de la communication sur « l'entreprise apprenante », le « management participatif », l'idée de la mobilisation des potentialités des apprentissages informels dans les « communautés de pratique » diffuse de façon large aujourd'hui dans les services de gestion des ressources

⁵ (dans le rapport publié le 14 juin 2000 : *La littératie à l'ère de l'information*)

humaines. Pourquoi ? Quelques hypothèses peuvent être avancées : la valorisation des apprentissages informels peut venir justifier des économies sur les programmes de formation continue. À cela s'ajoute l'intérêt de l'instantanéité, de la souplesse, de l'adaptation au contexte, par opposition à une offre de formation continue coûteuse, rigide et plus ou moins adaptée. Car l'enjeu est bien, pour des organisations en crise ou en transition de former des personnels adaptables à des contextes et environnements variés, susceptibles de pouvoir faire face à des situations imprévues. Le petit collectif peut être envisagé alors comme une sorte de niche protégée, « d'entre-soi » dont il s'agit de cultiver les potentialités collectives à développer des apprentissages stratégiques d'ajustement à des situations imprévues.

Cette promotion du modèle des « communautés de pratique » emprunte au modèle participatif de l'apprentissage développé par Lave et Wenger. Il valorise les relations de réciprocité, met entre parenthèses le poids des relations hiérarchiques, valorise le partage d'expérience, d'idées, de valeurs, de représentations, de modèles d'action au service du développement de la production. Ce modèle postule l'existence d'un climat relationnel porteur de potentialité d'engagement. La limite du modèle est que la coopération des agents entre eux met à mal les capacités de contrôle du management.

Une autre difficulté est liée au fait qu'une communauté de pratique ne se décrète pas, elle s'élabore dans la durée, elle suppose une « mise en culture ». Mais comment développer une telle culture de l'écoformation ? Elle existe chez les ingénieurs informatiques par exemple, qui ont l'habitude d'aller chercher des réponses à leurs problèmes dans les blogs sur internet. Il y a d'ailleurs l'idée que les ressources numériques sont un vecteur de développement de cette forme d'apprentissage collectif au sein des entreprises, en relation avec des programmes de formations en ligne.

La valorisation de l'apprentissage informel est aussi promue avec les nouvelles figures de la professionnalité du management: les modèles de la professionnalité du manager oscillent entre un modèle classique enseigné dans les écoles de gestion et un modèle du manager « bricoleur » exploré par Mintzberg. On retrouve là des éléments de la figure du « self-made-man » modèle très valorisé dans le monde des PME comme en témoignent par exemple les Manifestations des « Victoires autodidactes ». On retrouve la mobilisation de dispositions relationnelles, la disposition à « aller au charbon », l'esprit de bricolage (bricolages des idées, des ressources, disposition à faire des mises en relations inédites.

Au-delà et à côté du développement de la professionnalité

Le développement de l'usage du récit de vie dans les dispositifs d'orientation, de formation, comme dans les recherches qualitatives dans ces différents domaines, peut contribuer au développement d'une conception écologique de l'apprentissage, qui intègre les différentes dimensions formelles, non formelles et informelles. Le développement de ces pratiques contribue notamment à la prise de conscience de la perméabilité entre ces différentes formes d'apprentissage, chacune pouvant prendre une place plus ou moins importante selon les moments de la vie et se conjuguer avec d'autres formes selon des figures diverses dans une sorte de métissage.

Le développement professionnel peut, envisagé dans ce cadre, être exploré en interrogeant les différentes formes d'apprentissages mobilisées. Il peut être exploré sous l'angle du « voyage dans le métier », avec ses aléas, ses imprévus, ses bifurcations, ses tournants, comme nous le rappelle le modèle du roman d'apprentissage. Il peut aussi être exploré dans ses liens avec d'autres moments de la vie.

Les moments de transition sont d'ailleurs identifiés comme des moments d'apprentissages informels potentiels, mais aussi de reprise et d'engagement dans des dispositifs d'apprentissages plus formels.

De l'expertise professionnelle, à l'expertise «profane », un champ à défricher

Les terrains de recherche constituent un bon indicateur du développement actuel de la reconnaissance du rôle des apprentissages informels dans la professionnalisation. Ils indiquent les domaines qui font l'objet de financement de recherche et contribuent à une certaine construction sociale de la réalité avec ses biais. Ainsi, les travaux de recherche concernant les dispositifs d'accompagnement de l'orientation et de la formation se multiplient aujourd'hui, et ce colloque en témoigne.

De manière plus large, les dispositifs qui captent l'expérience dans des dispositifs « d'accompagnement », dits « d'explicitation de l'expérience », de « formation expérientielle », qui visent à accompagner les processus de transformation des organisations, à accompagner également l'orientation professionnelle font l'objet de publications nombreuses⁶.

À l'intérieur de ce cadre, une place non négligeable est faite à la contribution des ressources numériques et à leur capacité à injecter en quelque sorte de « l'informel dans le formel ». On retrouve à ce niveau la référence à des « communautés virtuelles ». Les recherches sur la place des ressources numériques dans la formation des enseignants, et plus particulièrement sur les pratiques coopératives entre enseignants, se multiplient. La formation des médecins, des infirmiers constitue aussi un domaine prometteur, avec la possibilité par exemple de créer des études de cas virtuelles.

⁶ La VAE peut être envisagée comme faisant partie de ces dispositifs.

A côté de ce type de recherches qui relèvent de l'évaluation de dispositifs, nous porterons ici une attention particulière aux recherches sur le développement de la professionnalité hors des circuits de la formation professionnelle. Par exemple, parmi les contributions à ce colloque, une recherche concerne l'expertise autodidacte développée dans le journalisme « citoyen » en ligne, en réseaux, dans des situations d'échanges interculturels. Ce type de construction de la professionnalité, développé et revendiqué par des réseaux associatifs gagne en visibilité. Aujourd'hui, la recherche d'informations sur des problèmes d'actualité précis, emprunte les chemins des blogs autant que de la presse officielle. Au passage se dessine la figure de « l'expertise profane », qui interroge et remet en question les pouvoirs de l'expertise accréditée. On peut voir là se dessiner un axe important de développement futur de la réflexion sur la construction de la professionnalité, même s'il a peu de visibilité aujourd'hui, pour les raisons évoquées précédemment.

Bibliographie indicative

- Akkari, A. & Dasen, P.R. [Ed.]. (2004). *Pédagogies et pédagogues du sud*. Paris : L'Harmattan.
- Bezille, H. (2003). *L'autodidacte, entre pratiques et représentations sociales*. Paris : L'harmattan.
- Bézille, H. (2010). Sept talents autodidactes pour un apprentissage tout au long de la vie. *Actualité de la formation permanente*, 222-223, 32-38.
- Bezille, H. & Brougère, G. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. Note de synthèse, *Revue Française de pédagogie*, 158, 117-160.

- Carré, P. & Charbonnier, O. (Eds.), (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris : L'Harmattan.
- Commission des Communautés Européennes (2000). *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*.
- Dasen, P. R. (2004). Éducation informelle et processus d'apprentissage. In A. Akkari & P.-R. Dasen (Eds.), *Pédagogies et pédagogues du sud* (pp. 23-52). Paris : L'Harmattan.
- Delbos, G. & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Dewey, J. (1947). *Expérience et éducation*. New-York : Barnes & Noble.
- Dominice, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'harmattan.
- Finger, M. & Asun, J.-M. (2001). *Adult education at the crossroad. Learning our way out*. London: Zedbook
- Forquin, J.-C. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *Savoirs*, 6, 11-44.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Ed. Minuit.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991); *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marsick, V. & Watkins, K. (2007). Les tensions de l'informel sur le lieu de travail. *Revue Française de pédagogie*. 160, 29-38.
- Maulani, O., Montandon, C. (Coords.) (2005). *Les formes de l'éducation : variété et variation*. Bruxelles : De Boeck.
- Mintzberg H., 2009, *Managing*. San Francisco : Berrett-Koehler.
- Pain A., 1990, *Éducation informelle : les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, L'Harmattan.
- Pineau, G., Marie-Michelle (1983). *Produire sa vie ; autoformation et auto-biographie*, Paris : Edillig.

- Rogoff B. (Coord.) (1995). Development through participation in sociocultural activity. In J. J. Goodnow, P. J. Mills & F. Icowl (éd.), *Cultural practices as context for development*. New directions for child development. San Francisco : Jossey-Bass, 67, 43-65.
- Senett, R. (2010). *Ce que sait la main, la culture de l'artisanat*. Paris: Albin Michel
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Ed. Logiques.
- Schugurensky, D. (2007). Vingt mille lieux sous les mers. *Revue française de pédagogie*, 160, 13-27.
- Spear, G. & Mocker, D. (1984). The organizing circumstances environmental determinants in self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, 35 (1), 52-77.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werquin, P. (2010). *Reconnaître l'apprentissage non-formel et informel : résultats, politiques et pratiques*, OCDE.
- Wittorski, R. (2007), *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.