

# L'IMPLICATION COGNITIVE DU SUJET SOCIAL DANS LES SAVOIRS INFORMELS

**Brigitte Chapelain<sup>1</sup>**

Schaeffer, désignant l'école et les médias, parlait de deux galaxies se dilatant et se repoussant. L'industrialisation de la formation et de la culture, l'intégration des technologies dans le milieu scolaire et le phénomène de la société de l'information ont banalisé au premier abord la distinction entre savoirs formels et savoirs informels. En fait le niveau de problématisation n'en est que plus complexe.

Les savoirs informels sont traditionnellement opposés aux savoirs formels que transmet l'école. Parler de savoirs formels désigne en premier lieu des savoirs explicites et précis, mais aussi incontestables et irréfutables dont la mise en forme est structurée. Les savoirs informels à l'opposé ne sont pas toujours explicites, et ils ne relèvent pas d'une progression disciplinaire. L'histoire de l'école parallèle nous montre le développement des différentes instanciations et médiatisations des savoirs informels. Tenter de définir les savoirs formels et informels est une entreprise à risques qui met en jeu de nombreux critères. Ces deux catégories sont pourtant constitutives de l'acte d'apprendre.

---

<sup>1</sup> Maître de conférences en sciences de l'information et de la communication à l'Université de Rennes 2.

Dans une perspective constructiviste, nous voudrions proposer des éclairages à l'analyse de ces savoirs formels et informels, et montrer à partir de certaines situations observées des procédures qui traduisent l'implication cognitive du sujet social dans l'offre diversifiée de savoirs informels.

## 1. De l'école parallèle à la société de l'information : une offre de savoirs informels

En même temps que se votent les différentes législations (1850 : Loi Falloux, 1832 : Loi Guizot, 1865 : Loi Duruy et 1882 : Loi Ferry) qui mèneront au statut gratuit, obligatoire et laïque de l'école, se développent en parallèle des institutions, des ressources et des médiations qui montrent que celle-ci, déjà à cette époque, n'a pas le monopole de la transmission des savoirs.

De l'autre école, qu'on n'appelle pas encore parallèle, naît la bibliothèque dans les années du début de l'empire, et en 1863 les bibliothèques scolaires. On prête à Jules Ferry ces propos : "S'il n'y a pas de bibliothèques tout ce que l'État fait pour l'école, le lycée ou l'université ne servira à rien"<sup>1</sup>.

Les associations, dès 1850, comme la société Franklin, et la ligue de l'Enseignement se spécialisent d'abord par la mise en place de bibliothèques populaires, puis de conférences et de cercles de lecture. La ligue de l'enseignement développe un domaine qu'on commence à appeler le péri et le post scolaire : "tous les groupes qui sont organisés d'eux-mêmes sur tous les points du territoire pour travailler sous toutes les formes possibles à la propagation des connaissances utiles"<sup>2</sup>.

La vulgarisation scientifique dans la presse éducative et enfantine s'appuie sur des réseaux de dépositaires qui font circuler largement dans le pays cette nouvelle presse. *Le magazine illustré d'éducation et de récréation* d'Hetzel est absorbé par *La semaine des enfants* d'Hachette. Le roman aussi est support de ces savoirs médiatisés par certains grands écrivains, comme Verne et Erckmann

<sup>1</sup> Cité dans "Genèse des conceptions républicaines sur la lecture", in A.-M. CHARTIER, J. HEBRARD, *Discours sur la lecture*, Paris, Fayard, 2000.

<sup>2</sup> *Ibid.*

et Chatrian. L'exposition, le musée véhiculent également des savoirs scientifiques.

L'image enfin, langage de la gravure, de la photo puis du cinéma et enfin de la télévision, mais aussi vieille tradition encyclopédique du savoir, "un coup d'œil sur l'objet, ou sur sa représentation, en dit plus long qu'une page de discours"<sup>1</sup>, multiplie l'offre informationnelle.

Tandis que l'institution scolaire en panne de véritable politique publique résiste à une intégration raisonnée des T.I.C., on parle alors d'école parallèle, de média parallèle, désignant par là les autres sources d'apprentissage. Régis Debray considère les médias comme "une contre école" ; Magali Lemeunier dans un ouvrage récent pense que les médias sont bien une école parallèle, puisqu'ils sont des sources d'apprentissage<sup>2</sup>.

La montée en charge du numérique dans une société dite "de l'information" soulève d'autant plus la question des savoirs acquis en dehors de l'école. Peut-on toujours parler de savoirs informels à propos de ceux-ci ?

La culture mosaïque est définie par Moles au début des années 80 comme :

La culture dans laquelle chacun des membres des sociétés développées est conduit à vivre, arrosé qu'il est par des messages disparates, quelquefois contradictoires, au gré de ses trajets dans ses espaces de vie avec un très faible degré d'ordre<sup>3</sup>.

Cette notion de culture mosaïque, qui nous apparaît toujours d'actualité, désigne tour à tour l'apport de la télévision et de l'informatique dans la culture, et recouvre aujourd'hui l'offre informelle de la société de l'information. A ces savoirs informels qui peuvent s'acquérir à partir de cette offre, s'opposent des savoirs formels, travaillés par la didactique et la pédagogie et transmis dans un ordre logique et progressif.

Comment mieux distinguer ces deux types de savoirs ?

---

<sup>1</sup> Denis Diderot cité dans Fr. MOUREAU, *Le roman vrai de l'Encyclopédie*, Paris, Découverte Gallimard, 1990.

<sup>2</sup> M. LEMEUNIER, *Transmettre ou communiquer. Une théorie de l'enseignement en tant que média*, Paris, L'Harmattan, coll. "Communication et Civilisation", 2000.

<sup>3</sup> A. MOLES, *Théorie structurale de la communication et société*, Paris, Masson, "Collection technique et scientifique des télécommunications", 1986.

## 2. Apprendre: une activité sociale et une autonomie du sujet

L'activité cognitive est constituée par l'acquisition de savoirs formels et de savoirs informels . Le savoir est une relation, un produit et un résultat du sujet en interaction avec le monde (Monteil, Schlanger)<sup>1</sup>. Nous nous situons dans une conception constructiviste et interactionniste de l'apprentissage dont le conflit socio-cognitif est une procédure centrale.

### 2.1. Les arts de faire : le sujet social se constitue sa propre culture

De Certeau éclaire les procédures et les pratiques de l'individu dans la constitution de sa "culture ordinaire".

"Car la diffusion massive d'écrits en tout genre renvoie fatalement les actes de lecture à la dynamique incontrôlable des subjectivités sociales"<sup>2</sup>. Aujourd'hui le texte, c'est aussi la société elle-même avec ses moyens d'information, dans laquelle l'individu au gré de ses lectures se constitue ses propres répertoires cognitifs. De Certeau rappelle que " la mutation qui a fait passer de l'archéologie scolaire à la technocratie des médias n'a pas entamé le postulat d'une passivité propre à la consommation". Substituant au binôme production-consommation celui d'écriture-lecture, il rappelle que le sujet déploie des procédures de détournement, et développe ainsi des activités cognitives. L'individu face aux savoirs des appareils qui lui sont imposés, comme l'école et les médias, n'est pas forcément dans une relation d'imprégnations, mais de négociations.

De Certeau<sup>3</sup> reprend explicitement dans le domaine de l'anthropologie sociale le concept de tactiques, mais aussi de braconnages et d'activités buissonnières pour désigner les schémas d'action et les

---

<sup>1</sup> Cités dans B. CHARLOT, *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997.

<sup>2</sup> A.-M. CHARTIER, J. HEBRARD, "L'invention au quotidien, une lecture, des usages", *Le Débat*, n° 49, mars-avril 1988.

<sup>3</sup> M. DE CERTEAU, *L'invention du quotidien, I. Arts de faire*, Paris, Union générale d'éditions, coll. "10/18", 1975.

procédures de résistance et de détournement du citoyen face à des dispositifs de la "sémiocratie" qui lui sont imposés, et pour décrire les activités d'interprétation que le sujet exerce dans la lecture : "Cette mutation rend le texte habitable à la manière d'un appartement loué. Elle transforme la propriété de l'autre en lieu emprunté, un moment par un passant".

## 2.2. Le conflit socio-cognitif

La genèse cognitive, c'est-à-dire "l'histoire difficile de l'extraction d'un ordre à partir du chaos et de l'abstraction à partir de la confusion sensible"<sup>1</sup> n'est pas exempte de **conflits** qui demandent à l'apprenant un véritable travail sur lui où le corps, l'environnement, le contexte socio-affectif pèsent et offrent de la résistance aux changements cognitifs.

Dans l'expérience sociale de l'intelligence, les interactions sociales, c'est-à-dire les effets de la socialisation sur le développement cognitif permettent la construction des savoirs. Selon Pochont et Grossen deux processus rendent compte de cette construction : le conflit socio-cognitif, confrontation entre des représentations antérieures, et des nouvelles représentations chez les apprenants ; et la négociation d'une intersubjectivité et d'un processus de co-construction de sens.

André Giordan reprend cette idée de conflit socio-cognitif : "L'apprendre procède alors d'un processus d'élaboration d'un individu confrontant les informations nouvelles et ses conceptions mobilisées, et produisant de nouvelles significations à même de répondre à ses interrogations"<sup>2</sup>.

Ainsi l'expérience sociale de l'intelligence confronte l'individu à des savoirs informels, en même temps que celui-ci développe une certaine autonomie cognitive devant des dispositifs dispensateurs de savoirs formels.

---

<sup>1</sup> R. LAWLER, *Computer experience and cognitive development : a child's learning in a computer culture*, Chichester, Ellis Horwood, 1985.

<sup>2</sup> A. GIORDAN, *Apprendre*, Paris, Belin, coll. "Débats", 1998.

### 3. Savoirs formels et savoirs informels ?

Certains travaux proposent d'autres filtres dans la distinction des savoirs.

#### 3.1. Éducation formelle, éducation informelle

Les sciences cognitives apportent un distinguo entre les savoirs déclaratifs et les savoirs procéduraux. Daniel Jacobi oppose les savoirs scientifiques et les savoirs pratiques acquis par observation, par mimétisme, par action en situation. Van Den Maren propose parmi ces deux types de savoirs des savoirs stratégiques, appelés aussi savoirs praxéologiques, et la praxis comme réflexion et comme discours sur les savoirs pratiques.

Les distinctions de Paul Taylor<sup>1</sup> dans l'éducation éclairent davantage notre propos. Paul Taylor distingue l'éducation, dite occasionnelle, qui comprend selon lui l'éducation indirecte dans laquelle il n'y a pas de volonté particulière de favoriser des apprentissages, mais aussi l'éducation informelle qui est développée soit par l'apprenant, soit par la source d'instruction. L'éducation formelle dite scolaire : "ce type d'éducation est caractérisé par l'unicité, et une certaine rigidité, avec des structures horizontales et verticales avec des conditions d'admission définies par tous". Et enfin l'éducation non formelle, dite extra scolaire, qui se situe en dehors du système éducatif, propose des activités organisées structurées, mais non institutionnalisées pour des objectifs d'éducation.

Les définitions de Paul Taylor permettent de mettre en avant trois critères importants pour une meilleure définition des savoirs formels et des savoirs informels : le statut de la source émettrice des savoirs, la structuration des savoirs et l'adéquation entre l'apprenant et la source des savoirs.

---

<sup>1</sup> A paraître.

## 2.2. Savoirs informels et savoir social

Il faut analyser, au sens médiologique du terme, la transmission des savoirs formels et informels en prenant en compte les éléments constitutifs des modes de transport de ces savoirs : “une transmission c’est une communication d’informations, plus une communauté d’informants et d’informés”<sup>1</sup>. Pour cela nous examinerons successivement pour chacun de ceux-ci les différents moyens et agents de circulation mis en jeu dans le dispositif de la transmission : *les contextes d’émission et de réception, les médiations de ces savoirs et leurs médiatisations, ainsi que les appropriations qui en sont faites.*

Les savoirs formels sont traditionnellement dispensés par l’école et l’université, ou encore par une université à distance, reconnues comme des professionnelles de la transmission des savoirs. La transposition didactique transforme un savoir savant en savoir enseigné, et les choix pédagogiques se portent sur certaines médiatisations de ces savoirs. Le contexte est explicitement éducatif et culturel au sens où pour certains l’éducation équivaut à un processus d’acquisition de la culture (Moles). L’éducation concentrée qui regroupe en même temps, en un même lieu ou en un même réseau des êtres humains qui recevront le même type de savoirs par intermédiaire de l’enseignant, “un micro média”, paraît être le plus propice à la transmission de savoirs formels, mais d’autres instances, comme le musée par le biais de l’exposition, ou des institutions culturelles, et des associations par le biais de la conférence assurent également ce rôle.

La relation généralement binaire “maître-élève”, “public-conférencier”, caractérise la médiation des savoirs formels, mais elle se retrouve aussi avec la situation “technologie-apprenant” dans l’utilisation de didacticiels ou de produits d’entraînement ou de renforcement disciplinaire. Dans le cadre de l’enseignement à distance les relations dans la situation éducative sont davantage variées : tuteur-enseigné, enseignant-enseigné.

Les médiatisations de ces savoirs sont surtout le texte écrit, et le discours oral, mais aussi les langages comme l’image et l’hypertexte que certaines ressources de la documentation et des produits culturels

---

<sup>1</sup> R. DEBRAY, *Introduction à la médiologie*, Paris, P.U.F, 2000.

ont adoptés. Dans les universités à distance, ou les campus virtuels, les médiatisations sont également nombreuses. Enfin un contrôle de ces savoirs formels s'exerce par des évaluations et des diplômes, ou des reconnaissances d'acquis.

En regard de ces savoirs formels s'opposent les savoirs informels. On pense à des savoirs en mosaïques, ou des savoirs réticulaires, qui ne sont pas reçus dans le cadre d'une discipline et qui proviennent de lieux qui ne sont pas reconnus comme spécialisés, ou comme symboliques, de la transmission des savoirs. Mais ces savoirs informels peuvent aussi être acquis par des procédures buissonnières, ou de braconnage, parfois à partir de savoirs formels imposés : "sous la contrainte, certes et dans le lieu propre du texte, il élabore, comme il veut ou comme il peut, sa lecture du texte : un nouveau texte"<sup>1</sup>. L'expérience sociale permet dans des situations d'interaction le conflit entre certains savoirs pour en co-construire d'autres plus informels.

Les contextes de réception se situent en dehors de l'école : ils viennent majoritairement des médias et des technologies du numérique dont Internet. Mais ces contextes se trouvent aussi dans l'école. La documentation scolaire en est un bon exemple. Deux types de situations documentaires s'offrent aux activités de l'élève : un apprentissage documentaire dispensé par le documentaliste tandis que des savoirs acquis lors de recherches documentaires qui ne s'appuient pas sur une véritable méthodologie documentaire relèvent de savoirs informels. Les contextes peuvent être culturels (télévision, multimédias...), ou de divertissement (jeux vidéo).

Ces savoirs proviennent de sources diversifiées, des institutions médiatiques, de certains réseaux humains et de communautés en ligne. Le savoir social, fruit de l'interaction des relations entre individus, est nourri de savoirs informels. Ces savoirs informels sont d'autant pris en compte que l'apprenant développe des capacités à l'autodidaxie.

La médiatisation de savoirs informels, c'est-à-dire leur mise en langage, fait appel comme pour les savoirs formels au texte écrit, à l'image, au multimédia, à l'hypertexte. Régis Debray distingue dans le double corps du médium les deux versants d'un processus de transmission comme le logistique et le stratégique. Les savoirs informels ne sont pas mis en textes dans des stratégies pédagogiques.

---

<sup>1</sup> A.-M. CHARTIER, J. HEBRARD, *op. cit.*

En résumé, les savoirs formels se distinguent des savoirs informels dans certains aspects du contexte d'émission (institution, programmation, objectifs précis), dans l'évaluation (notes, réinvestissement), mais aussi dans le questionnement du sujet et dans sa relation au savoir.

Mais un seul de ces critères n'est pas suffisant pour être discriminatoire. Par exemple une instanciation, professionnelle et symbolique comme l'institution scolaire et universitaire n'est pas suffisante pour ne parler que des savoirs formels. Dans l'enseignement à distance, l'apprenant a recours également à des savoirs informels lorsqu'il consulte des bibliothèques classiques ou numériques, banques de données, ou des sites.

Le savoir informel est peut-être le savoir régulé par l'expérience sociale, ou celui que l'individu extrait de son environnement pour le réintégrer dans la logique d'une pensée en constitution.

#### **4. L'implication du sujet social devant l'offre de savoirs informels des réseaux**

Le terme de réseau s'il est principalement compris actuellement comme un dispositif technologique peut également être constitué exclusivement par des individus.

##### **4.1. La réciprocité dans les réseaux d'échanges des savoirs (M.R.E.R.S.) : une implication du sujet social**

De nouvelles formes sociales et sémiotiques de construction et de circulation des savoirs se pratiquent dans notre société de l'information.

Les M.R.E.R.S (Mouvements des réseaux d'échanges réciproques des savoirs) en sont un exemple :

Le réseau est le processus par lequel ses membres, acteurs et auteurs circulent dans les savoirs, les relient et les font circuler... Le réseau, c'est l'ensemble de personnes qui décident

ensemble de s'organiser en réseau, un espace intermédiaire entre la société et le privé, un communal de notre temps<sup>1</sup>.

Les M.R.E.R.S fondés au début des années 70 dans le sillage de la pensée d'Illich<sup>2</sup>, de Fergurson<sup>3</sup> et de Morin<sup>4</sup> sont un dispositif social en réseau qui permet à chaque individu tour à tour d'accéder et de transmettre des savoirs. C'est le principe et la pratique fondamentale de la réciprocité. La réciprocité est d'abord une affirmation radicale de l'égalité entre les partenaires de l'échange du savoir. Chacun est tour à tour novice et expert et à ce titre chacun peut transmettre des savoirs. L'annonce forte de la réciprocité provoque chez les deux partenaires le premier conflit socio-cognitif de leur parcours.

Ce conflit socio-cognitif déstabilise les représentations du savoir et la représentation d'autrui pour que d'autres nouvelles s'y inscrivent. Les mécanismes défensifs par rapport au savoir tombent : l'image hiérarchique des savoirs transmis et de leur médiation disparaît ; les savoirs ne sont plus désignés par catégories ou par disciplines : ils se présentent comme évolutifs et ancrés dans la société ; ils témoignent d'une société de métissage ; ils sont liés à des développements et à des cheminements personnels. Ce sont des savoirs contextualisés, médiatisés et acquis dans l'interaction sociale : ce sont des savoirs informels.

La compétence métacognitive des apprenants désignés dans les MRERS par l'expression "les savoirs sur les savoirs" est développée dans des séances entre novice, expert et médiateur qui permettent la régulation des situations et des processus d'échanges des savoirs. L'absence de hiérarchie et le fonctionnement en réseau favorisent cette capacité à dire et à raconter ses hésitations, ses difficultés, ses tentatives, ses échecs, à recevoir et à donner le savoir. Ce savoir sur le savoir, cette "praxis", achève de modifier la relation au savoir du sujet.

André Giordan propose quatre paramètres favorisant l'apprendre dans les situations d'échanges de savoirs : "le préalable de l'intention comme le moteur de l'apprendre, la nécessité de confrontations avec

<sup>1</sup> C. HEBER-SUFFRIN, "Réseaux en mouvement, réciprocité et réseaux en formation", *Éducation permanente*, n° 144, déc. 2000.

<sup>2</sup> I. ILLICH, *Une société sans école*, Paris, Éd. du Seuil, 1971.

<sup>3</sup> M. FERGURSON, *Les enfants du verseau. Pour un nouveau paradigme*, Paris, Calmann Lévy, 1980.

<sup>4</sup> E. MORIN, *La Méthode*, Tome 3, Paris, Éd. du Seuil, 1986.

la réalité et d'interactions sociales multiples, l'enrichissement mutuel par la mobilisation des savoirs et la prise de conscience du savoir"<sup>1</sup>.

## 4.2. Savoirs informels sur les réseaux : des communautés de travail

Perriault<sup>2</sup> reprenant le travail de P. Greenfield et d'autres chercheurs américains, met en évidence la contribution des jeux informatisés en réseaux à la construction de connaissances chez leurs praticiens.

Il souligne la découverte par induction, et indique que cette expérience serait transférable à la découverte scientifique et technique. L'existence de stratégies, déjà établie par Papert, développe les capacités inductives :

- (top down) le sujet a un projet global ;
- stratégies du "bottom up" dans lesquelles des découvertes éparées sont systématisées ;
- des zéro stratégies dans laquelle le sujet fonctionne pas à pas, sans capitalisation, ni anticipation.

Des conflits socio-cognitifs apparaissent entre joueurs en groupe, ou en ligne, lorsque des procédures ou des solutions adoptées par l'un d'entre eux surprennent ; des transferts d'habiletés acquises dans certaines situations sont transférables à d'autres qui sont assez proches.

Sylvie Catelin nous retrace dans un récent article l'histoire du mot "sérendipité" et montre que le dispositif sémio-cognitif qu'est le web offre "un nouveau terrain d'investigation et de connaissance, ainsi que des possibilités de combinaison et d'interconnexion inédites entre différents domaines du savoir"<sup>3</sup>. Elle souligne l'importance des activités d'abduction, cas particulier de l'induction, qui à partir de l'observation de faits réels est la proposition d'une hypothèse parfois

---

<sup>1</sup> A. GIORDAN, "Les formes de réciprocité dans les réseaux d'échanges de savoirs et l'apprendre. Comprendre les pratiques à partir de l'analyse de films réalisés pour la Cinq", in "Réciprocité et réseaux en formation", *Éducation Permanente*, n° 144, 2000.

<sup>2</sup> J. PERRIAULT, "L'acquisition et la construction de connaissances par les jeux informatisés", *Réseaux*, n° 67, sept-oct 1994.

<sup>3</sup> S. CATELIN, "Sérendipité, abduction et recherche sur Internet", in *Émergences et continuité dans les recherches en information et communication. Actes du 12ème congrès national des sciences de l'information et de la communication*, 10-13 janv. 2001.

d'un tout autre genre qui puisse expliquer ceux-ci. La "sérendipité" qui se caractérise par le fait de trouver quelque chose qu'on ne cherchait pas, et de reconnaître à celui-ci un intérêt supérieur à l'objectif de départ. Dans l'offre de savoirs informels d'Internet, c'est à nous que revient de construire et d'ordonner une requête et d'en changer la nature, selon les choix des liens proposés dans les moteurs de recherche et les sites parcourus.

Les communautés de pratique se développent sur le réseau Internet et se constituent "sur des affinités d'intérêt, de connaissances, sur le partage de projets, dans un processus de coopération ou d'échanges, et cela indépendamment des proximités géographiques et des appartenances institutionnelles"<sup>1</sup>.

Celles sur lesquelles nous avons particulièrement porté notre attention<sup>2</sup>, comme les communautés littéraires, pratiquent des activités et des expériences collaboratives d'écriture et de lecture sur Internet. Les pratiques de création de roman collectif par exemple sont basées sur certaines règles, sur des échanges et de la coopération. Des études<sup>3</sup> montrent que les auteurs sont attentifs au compteur qui les renseigne sur le nombre de visiteurs autrement dit de lecteurs, mais ils sont aussi critiques de leurs propres textes autant que de ceux des autres. Certaines listes de diffusion d'écriture<sup>4</sup> fonctionnent avec le concours de modérateurs engagés, un roulement régulier de thèmes et l'investissement d'apprentis écrivains, également lecteurs assidus et critiques. Un véritable travail collectif d'écriture, et sur l'écriture, basé là aussi sur le principe de réciprocité s'opère : les structures du récit, les définitions des personnages, les genres d'écriture, les types d'écriture, la stylistique et la rhétorique, mais aussi l'orthographe sont interrogés dans des courriers empreints de cordialité et de respect ; l'observation de ces listes de diffusion montre que se développent chez les inscrits un apprentissage de l'écriture, en même temps que des réflexions relevant du domaine de l'analyse littéraire.

Si dans le journal intime traditionnel autrui est là sous une forme virtuelle, chez les diaristes en ligne autrui est toujours présent dans

<sup>1</sup> Lévy, 1997.

<sup>2</sup> B. CHAPELAIN, *Textes d'écran et problématiques*, Laboratoire CRIS/ SERIES, Actes du séminaire 2000-2001, (à paraître).

<sup>3</sup> O. PIERROT-DESEILLIGNY, *La pratique de romans collectifs sur Internet : quelles communications pour quelles communautés ?*, Mémoire de maîtrise en sciences de l'information et de la communication, Paris 10.

<sup>4</sup> Atelier@eurenet.com ; écrire@egroups.fr ; lire@onelist.com ; web-lecteurs@club-voilà.fr

l'attente de l'écrivain, mais autrui réagit sur l'écriture par des activités bien concrètes comme la lecture, la critique et le conseil. Un site offre à chaque visiteur de participer à une encyclopédie fabriquée en communauté : "Ce que je sais, je le mets"<sup>1</sup>. Ces nouveaux agencements collectifs d'énonciation favorisent l'échange, l'interactivité et le partage des ressources dans des dispositifs peu hiérarchisés avec un modérateur ou un webmaster comme régulateur. Ces savoirs informels autour de l'écriture/lecture permettent d'acquérir une acculturation au domaine et des compétences linguistiques et stylistiques.

Ces deux dernières années sur Internet le secteur éducatif a repris à son compte des dispositifs d'écriture collective internationale<sup>2</sup> comme les romans, la cyberpresse et la correspondance scolaire. Les fiches de lecture et les ateliers d'écriture terminent cette énumération non exhaustive d'une offre pédagogique, souvent institutionnelle, exploitant aujourd'hui l'accès à des savoirs informels.

L'implication du sujet social dans la structuration cognitive de savoirs informels reconduit la problématique des interactions en réseaux, qu'ils soient sociaux ou techno-sociaux, comme terrain d'expérience d'intelligence partagée, mais aussi d'auto formation, ou "d'auto-socio-construction"<sup>3</sup> du savoir. La confrontation sociale induite, ou non induite par le dispositif technique, permet au sujet de structurer sa connaissance à partir d'une offre de savoirs informels.

Face à cette émergence de nouveaux contextes sociaux et techniques, il semble que l'essentiel des savoirs formels doit plus que jamais être d'ordre méthodologique, comme ceux que pourrait proposer une éducation à l'information, c'est-à-dire l'acquisition de connaissances documentaires et informationnelles permettant ainsi une meilleure exploitation des savoirs informels.

---

<sup>1</sup> salydico@egroups.com

<sup>2</sup> L'expérience de Wanadoo éducation promoteur de romans en ligne écrits par plusieurs classes. *L'île bizarre* en est un exemple.

<sup>3</sup> B. AUMONT, P.-M. MESNIER, *L'acte d'apprendre*, Paris, PUF, 1992.