

Audition publique de Philippe Carré pour le Comité Mondiale de l'éducation et la formation tout au long de la vie - Paris, 30 janvier 2006 -

Novantura et vous : Novantura, propose des conférences, des demi-journées ou journées de sensibilisation, des journées de formation, ou encore organise et anime des débats sur les thèmes qui sont le cadre des préoccupations de l'association : les nouveaux rapports au savoir et au travail dans les petites entreprises et les entreprises de l'économie sociale.

Pour ce qui est de la partie plus spécifiquement technique, à savoir l'expertise en FOAD, l'association peut vous aider à formaliser et valider votre projet de mise à distance de la formation.

Elle peut vous aider également à présenter et à défendre votre projet auprès des interlocuteurs politiques et des organismes financeurs et vous accompagner tout au long du projet.

Elle peut réaliser avec vous le cahier des charges à destination des vos interlocuteurs techniques internes et/ou externes et vous aider à choisir les bons fournisseurs pédagogiques et technologiques.

Novantura est au service de tout projet visant un renforcement des compétences et des organisations de travail dans les TPE, les coopératives, les ONG avec des projets à caractère économique, les entreprises de l'économie sociale et solidaire, les entreprises mutualistes, les entreprises et associations du commerce équitable, les entreprises et associations faisant du développement durable leur préoccupation première.

Certaines de ces actions sont gratuites, comme par exemple les conférences et demi-journées de sensibilisation en direction des très petites entreprises (TPE) , sauf pour les frais (et sous certaines conditions permettant la valorisation de l'association).

Pour en savoir plus n'hésitez pas à contacter Adrien Ferro au 06 75 30 87 35 ou par mail : adrien.ferro@novantura.com

Compte rendu (suivi des commentaires d'Adrien Ferro et de l'intégralité de la conférence en annexe)

Après Philippe Meirieu¹, ce fut à Philippe Carré, Professeur du département des Sciences de l'Éducation à l'Université Paris X de Nanterre et spécialiste de l'autoformation, d'être audité par le Comité Mondial pour l'Éducation et la Formation tout au long de la vie.

Créé le 30 décembre 2004, ce comité auditionne trimestriellement des experts de différents domaines, en vue d'élaborer un texte fondateur : la « Charte pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ».

Me voici donc, en cette belle journée d'hiver, arpenter les larges couloirs à la moquette verte de la gare RER La Plaine – Stade de France. Direction le Centre INFFO², heureux de rencontrer l'un des « papes » de l'autoformation en France, auteur du livre « L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir. »³

Nous étions une trentaine dans la salle, des visages connus et inconnus.

¹ Audition du 22 septembre 2005 , dont vous pouvez lire le compte rendu, par Nicolas Deguerry, sur le site d'Algora : http://ressources.algora.org/frontblocks/news/papers.asp?id_papers=1529

² Site : www.centre-inffo.org

³ Edition Dunod – Paris 2006

Yves Attou, le président du Comité, nous rappelle en introduction que celui-ci a comme base le « rapport Delors »⁴ de 1996.

La singularité du Comité, nous dit encore monsieur Attou, est de prendre la personne dans sa plénitude et donc de considérer l'action en tant que telle, tout au long de la vie, comme également formative. La réflexion se porte donc sur l'ensemble des processus d'apprentissage.

Prend ensuite la parole Pierre Landry⁵, membre du conseil d'administration, qui nous rappelle le parcours de l'intervenant, à la fois dans une double culture Française et Anglo-saxonne, dans une culture d'entreprise et d'université.

C'est à partir de cette richesse de parcours que monsieur Carré se révèle être intéressant pour le Comité Mondial.

Philippe Carré présente ensuite sa conférence intitulée : « L'apprenance, vers une culture de la formation ? ». Même titre que son dernière livre, mais avec le point d'interrogation en plus.

« Le cadre de pensée hérité du modèle scolaire ne tiens plus. » nous dit d'entrée l'orateur.

« Le sens de la relation éducative a changé. Elle ne peut plus être transmissive ! »

Puis il nous rappelle l'explosion de l'espace-temps de l'apprendre : « Nous devons sortir de la formation conjoncturelle. ».

La conférence est basée surtout sur la présentation des « Six figures de l'hypermodernité. ».

1. Les six figures de l'hypermodernité

- a. *La société cognitive et ses chocs moteurs.* Le sens de la relation a changé. En 1980 on mettait l'accent sur les agents éducatifs, à partir de 1995 on le met sur les sujets sociaux.
- b. *L'économie de la connaissance.* On véhicule l'idée que l'on passe à un capitalisme cognitif. Albertini⁶ dit « C'est l'économie qui mène le bal. » La société du savoir nécessite la mobilité des apprentissages.
- c. *L'éducation comme trésor.* On est obsédé par la « maîtrise de coûts ». Les notions de concurrence et d'efficacités gagnent les milieux universitaires.
- d. *Société et organisation apprenantes.* Le savoir est un atout stratégique des individus, des organisations et des nations. On parle également de « villes apprenantes », de « région apprenantes »
- e. *Les travailleurs de la connaissance.* Il y a croissance des métiers du savoir. Il y a déjà des « esclaves du savoir », traitant des contenus taylorisés, et des « professionnels du savoir », qui agitent, qui inventent des savoirs.⁷ Parfois le travail « ne vous lâche jamais », l'espace public / privé s'estompe.
- f. *L'apprentissage tout au long de la vie.* Le concept est formalisé en Europe en 1995 et parachevée en 2000. Mais jusqu'à là on est dans le discours incantatoire. Il n'y a jamais eu débat sur l'adhésion ou la non adhésion de citoyens sur cette vision des choses. Et puis qui fait quoi ? Comment passer d'un apprentissage conjoncturel à un apprentissage permanent ?

⁴ Synthèse et commentaires du rapport Delors, par le CDÉACF :

<http://www.cdeacf.ca/rubrique.php?sujet=4&document=77>

⁵ président de l'Association du Groupe de Recherche sur l'Autoformation (A-GRAF) :

<http://membres.lycos.fr/autograf/>

⁶ Albertini, J.-M. (1992) La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera, Paris : Le Seuil / CNRS

⁷ Philippe Carré nous invite à lire à ce propos « Souffrance en France », de Christophe Dejours (Collection Points Editions du Seuil) : http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/livres/alpha/D/Dejours_1998_A.html

2. Le chaînon manquant : l'apprenance.

- a. *Plaidoyer pour un néologisme.* A partir du rapport Péry (2000) on peut penser, comme le fait Hélène Trocmé-Fabre (1999)⁸, que l'apprenance est le « seul métier durable » et qu'elle possède comme caractéristique principale une dimension « dispositionnelle ».
- b. *L'apprenance est une attitude.* L'apprenance est un ensemble durable de dispositions, sur le plan affectif (l'aimer apprendre), cognitif (le savoir apprendre) et conatif (quel engagement pour apprendre ?).
Sous ces trois dimensions (affective, cognitive, conative), l'apprenance est bel et bien une *attitude*, un état général du sujet l'apprenant à réagir d'une certaine façon.

3. Les enjeux de l'apprenance

- a. *Pourquoi apprendre ?* Il y a quatre leviers de la motivation : le projet, la confiance vis-à-vis de ses compétences, la liberté de choix, le plaisir.
Pourquoi participer à une formation ? Pour apprendre, certes, mais aussi, pour être avec les autres, pour se valoriser soi-même, pour la noblesse du savoir à apprendre.
Beaucoup de discours insistent sur le fait qu'il « faut développer l'appétence ». On utilise ce terme comme synonyme d'appétit. Mais l'appétence signifie à l'origine : qualité gustative des produits alimentaires pour chats et chien.
« Si on l'utilise au sens premier, c'est grave ! »
- b. *Comment apprendre ?* La relation d'apprenance amène tout naturellement à la réflexion sur les pratiques autoformatives.
On peut schématiquement répartir ces compétences d'apprentissage autodirigé en cinq séries : compétences cognitives, métacognitives, compétences de gestion pédagogique, compétences sociales et relationnelles, compétences de navigation et de traitement de l'information.
- c. *Où apprendre ?* L'espace d'étude est largement ouvert. On peut identifier au moins sept situations d'apprenance. Dans une première catégorie, on trouvera les formations guidées par des agents formateurs. Dans une seconde catégorie, on repèrera l'immense continent, encore largement inexploré, des formations informelles, expérientielles, guidées par les choses de la vie.
Enfin, dans la troisième, et sans doute la plus fertile aujourd'hui pour développer de nouvelles pratiques d'apprenance, les différents types d'apprentissage autodirigé.

A la fin de la conférence, Philippe Carré plaide pour une « écologie de l'apprenance » en plaçant au cœur des questions de formation le sujet social réel. Comment créer un milieu nourricier d'apprentissage, un écosystème des savoirs et des compétences, un environnement ouvert, hospitalier, disponible, engageant, propice à l'épanouissement de toutes les apprenances, dans l'entreprise, le centre de formation, la Cité ?

⁸ Trocmé-Fabre, H. (1999) Réinventer le métier d'apprendre, Paris : Les éditions d'organisation

L'auditoire lui a ensuite posé quelques questions :

1. *Quelles relations voyez-vous entre apprenance et TIC ?*
La relation entre apprenance et TIC est naturelle.
2. *Et entre l'apprenance et formation professionnelle ?*
Attention à ne pas mettre l'apprenance en relation avec le seul travail et les compétences professionnelles. On risque vite de cloisonner, alors que le développement culturel est en déserrance en France.
3. *Quelle est selon vous la portabilité des milieux ? L'apprenance est-elle « contagieuse »*
Je vous renvoie pour cette question aux travaux de d'Alber Bandura sur le sentiment d'efficacité.⁹ Bandura a fait augmenter avec ses méthodes de 35 % la
4. vente de préservatifs en Tanzanie.

Les Commentaires d'Adrien Ferro

Philippe Carré pose ici la question de la personne face aux discours sur la formation tout au long de la vie et, de son propre aveu, ne souhaite pas intégrer dès à présent, dans sa réflexion, la dimension politique. C'est une bonne façon de sérier les problématiques.

Je pense néanmoins que les pédagogues, comme les médecins, doivent se considérer fondamentalement des « hommes politiques », en vertu de leur responsabilité spécifique de santé individuelle et sociale, à partir de la définition de santé de l'OMS¹⁰, que je fais mienne. Je pense également qu'il n'y pas plus éminemment politique que de se poser la question de l'individuation psycho-sociale d'un individu susceptible d'apprendre continuellement par / pour lui-même.

L'apprenance reste pour moi un aboutissement ultime du capitalisme industriel. Quand à l'économie du savoir, elle peut autant servir l'émergence d'une intelligence individuelle et collaborative nouvelle, que la crétinisation du monde par la réduction du capitalisme cognitif à l'équation savoir = compétences professionnelles (ceci a été également relevé, en d'autres termes, moins extrêmes, par l'une des réponses données par le professeur Carré à la fin de sa conférence).

Contrairement à ce que Philippe Carré a eu l'occasion de dire pendant l'audition, j'estime que la notion d'individu n'est pas « de tous temps », ou alors on ne parle pas de ce que la modernité et le législateur définissent aujourd'hui individu.

La reconnaissance de l'individu et de ses droits spécifiques est une conquête relativement récente. Sa « découverte » a été d'abord faite par l'occident des Lumières et a été renforcée par le capitalisme.

⁹ Lire à ce propos le Hors Serie 2004 de la revue Savoirs : http://netx.u-paris10.fr/savoirs/Hors_serie04.htm

¹⁰ « La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité. » OMS, 1946.

L'individuation préalable à cette sacralisation de l'individu-citoyen, protégé comme tel par la loi, est de fait exceptionnelle dans l'Histoire ancienne et souvent très dangereuse pour beaucoup d'individus ainsi individualisés, souvent contre la structure clanique, sociale ou religieuse.

C'est le capitalisme, devant à la fois produire innovation technologique et consommateurs, qui a « libéré les esprits », avant de mettre en place ce que nous vivons aujourd'hui, c'est à dire un système d'autonomie très surveillée et orthonormée, où toute transgression est téléguidée par une injonction paradoxale : « Sois toi... exactement comme tous les autres ! ».

L'individuation désirante, ouvrant à la fois au projet et à la consommation, est une conquête technologique à partir de choix économiques. Une conquête fragile que les choix politiques de l'apprenance pourront fortifier ou détruire, car n'est pas individu qui veut, ni dans n'importe quelle société.

Quelle apprenance donc, pour quelle société cognitive ? La question est plus que jamais urgente et politique.

Quelle apprenance ? Celle l'ex patron du MEDEF, Ernest-Antoine Seillière qui pense les Chinois et autres orientaux comme des sociétés se contentant d'être des exécuteurs, et affirme, en écho au sommet de Lisbonne de 2000, que l'économie de l'Europe sera quasiment exclusivement une économie de la connaissance, passant notamment par un protectionnisme accru des produits de l'esprit ?

Celle du PDG de TF1, qui dit clairement (et courageusement, finalement), qu'il vend « Du temps de cerveau disponible à la pub » ?¹¹.

Où une apprenance où tout est encore à inventer, une apprenance critique et éthique ?

Quels instruments alors ? Quelles organisations, quelle pédagogie ?

Quels « coach, tuteur, formateur » qui ne soient pas que le lumpenprolétariat (même avec un Master dans la poche) des travailleurs de la connaissance, prêts à tout compromis avec leur conscience pour pouvoir survivre.

Est-il possible, dès maintenant, d'imaginer une apprenance humaniste et au même temps capable de « dire » des choses en terme d'évolution du capitalisme, pour que celui-ci ne soit pas mortifère de l'histoire et des hommes ?

Adrien Ferro
adrien.ferro@novantura.com

Paris, 14 février 2006

¹¹ Patrick Le Lay, « Les dirigeants face au changement" (Editions du Huitième jour). Lire des extraits dans l'article de l'Expansion : <http://www.lexpansion.com/html/A77108.html>

**Annexe : l'intégralité de la conférence de Philippe Carré et sa bibliographie.
Reproduction avec aimable autorisation de l'Auteur**

L'apprenance : vers une nouvelle culture de la formation ?

2006

Philippe Carré
Université Paris X – Nanterre
CREF (EA 1589)

La thèse de l'apprenance peut se résumer de la façon suivante : face aux enjeux sociaux, économiques et pédagogiques du XXI^{ème} siècle, nos cadres de pensée sur la formation, hérités du modèle scolaire et construits sur le scénario de la transmission, ne tiennent plus. Une nouvelle culture de la formation, en gestation depuis au moins 20 ans, s'installe sous nos yeux aujourd'hui (Dumazedier, 1985, Schwartz, 1973, sans remonter plus loin...). Il nous faut inverser nos priorités. L'enseignement doit céder le pas à l'apprentissage, le formateur à l'apprenant. Il nous faut aujourd'hui *penser à l'envers* et passer de la formation conjoncturelle à l'apprentissage permanent, si l'on veut que les discours enchantés sur la société cognitive et l'apprentissage tout au long de la vie ne restent pas des injonctions stériles.

Plusieurs des ateliers qui nous réuniront demain, sous le titre général *Favoriser les parcours individuels* traduisent l'émergence au grand jour de cette culture nouvelle : 5 ateliers sur 10 sont orientés en ce sens, à travers les thématiques de l'individualisation, de la validation, de la reconnaissance, de l'attractivité de la formation. On aurait pu ajouter à cette liste, les thématiques de l'entretien individuel d'évaluation et de l'implication du management, des apprentissages professionnels informels, de ce que certains appellent *l'appêtance*, etc. Par tous ces vecteurs, il s'agit de mieux prendre en compte les bénéficiaires, ces « maîtres d'usage » de la formation, dans les scénarios dont ils ont jusqu'ici été trop souvent absents, en cherchant selon les formules, à les rendre « acteurs », à promouvoir la logique de « projet », bref, en faire des « sujets apprenants » dans une culture de la formation centrée sur les individus... Or ce changement de focale, voire ce renversement de perspective ne va pas de soi. Pour ne prendre qu'un exemple, alors que ce discours de centration sur l'apprenant est assez consensuel, que constate-t-on dans un grand sondage réalisé par le Garf en 2005 ? Si 75% des 280 répondants (soit 1/3 des membres du Garf) pensent que *le principal changement lié à la Réforme de 2004 est la responsabilisation des salariés*, on constate en revanche que selon les mêmes, les salariés sont en retrait, semblent peu demandeurs de DIF . D'ailleurs plus de la moitié d'entre eux, des dires des responsables formation sondés eux-mêmes, sont peu ou mal informés des possibilités ouvertes par la loi... En d'autres termes, il s'agit, pour que cette nouvelle culture de la formation se diffuse et surtout, porte ses fruits en termes de déploiement des apprentissages tout au long de la vie, de prendre conscience du renversement copernicien qu'entraîne ce passage de la formation à l'apprenance.

Pour développer ce raisonnement, je vais procéder en trois temps. Dans un premier temps, j'essaierai de décrire, à travers six figures de l'hypermodernité, à quel point le vocabulaire de l'apprentissage et de la cognition traversent les orientations politiques, économiques et gestionnaires actuelles. Ceci dit, les discours, scientifiques ou convenus, sur la société « cognitive », « de l'information », « de la connaissance », etc. risquent de se révéler d'illusoires incantations si l'acteur essentiel de cette formation tout au long de la vie si ardemment souhaitée, à savoir le *sujet social apprenant* (selon l'heureuse formule de Dumazedier) est oublié. Le chaînon manquant de la transaction, c'est la *transformation de posture* du sujet social face aux nouveaux enjeux de la société apprenante qui cherche à sortir des limbes¹² sous nos yeux. Je tenterai, en un deuxième temps, un plaidoyer pour l'usage de ce néologisme à mes yeux aujourd'hui nécessaire : l'apprenance. Je poserai ensuite trois questions, qui recouvrent autant de conditions à l'épanouissement de l'apprenance dans une éventuelle société cognitive en gestion. Ces trois questions sont simples, mais y répondre de façon opératoire est loin d'aller de soi : pourquoi apprendre ? Comment apprendre ? Où apprendre ?

¹² Limbes, *n.m.plur.* Séjour des âmes des justes avant la Rédemption. Région mal définie, état vague, incertain (Robert, 2003)

J'essaierai, pour conclure, de dire en quelques phrases pourquoi, à mon sens, les transformations en cours imposent de passer d'une culture du stage de formation, ou de l'école permanente - même modernisée via les FOAD - à une *écologie de l'apprenance* tout entière tournée vers la démultiplication des occasions d'apprendre.

1. Six figures de l'hypermodernité

La société cognitive

Pour la Communauté européenne, dans le Livre Blanc de 1995, l'enjeu du XXI^e siècle, c'est le passage à une société cognitive, « *une société qui saura investir dans l'intelligence* ». Ce passage se fait sous les coups de boutoir de trois « chocs moteurs » qui sont autant de menaces que d'opportunités pour l'avenir, selon la façon dont les nations et les acteurs sociaux y réagiront : choc de la société de l'information et des NTIC ; choc de la mondialisation des échanges ; choc de la connaissance scientifique et technique. Dans cette société, « *Ce seront les capacités d'apprendre et la maîtrise des savoirs fondamentaux qui situeront de plus en plus les individus les uns par rapport aux autres dans les rapports sociaux. La position de chacun dans l'espace du savoir et de la compétence sera donc décisive. Cette position relative, que l'on peut qualifier de « rapport cognitif » structurera de plus en plus fortement nos sociétés* » (CE, 1995).

Le terme de *société cognitive* apparaît après la notion de *société éducative* de Dumazedier (1978) et la *société pédagogique* de Beillerot (1982). Il y a là des constats similaires sur la montée stratégique du savoir et de l'éducation, mais une différence fondamentale en 20 ans : le sens du rapport s'est inversé. Il ne s'agit plus de trouver les moyens d'apporter le savoir aux acteurs, mais de donner aux sujets les moyens d'aller le chercher : autonomie, initiative, apprentissage prennent la place de l'enseignement et de la formation. On n'attend plus le savoir, on le prend (*apprehendere* = saisir). Tu ne peux rien m'apprendre, encore moins me former, mais je peux apprendre de toi, voire me former avec ton aide. La nuance peut paraître fine, elle est majeure.

L'économie de la connaissance

Le Conseil européen de Lisbonne, en mars 2000, a mis en avant le projet de « *Devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* ». On parle de *E-economy*, *E-Europe* ; le plan 2000 UE prévoit la création de 20 millions d'emplois, une croissance durable, une économie dynamique « *grâce au formidable potentiel lié à Internet et à la société de l'information* »).

Selon Foray (2000), il y a en effet deux phénomènes en synergie dans cette « économie de la connaissance ». L'accroissement des transactions immatérielles et l'irruption des NTIC /Internet font que l'économie est désormais fondée sur la connaissance et sa transmission.

Le savoir devient la matière première du XXI^e siècle : on parle de *révolution cognitive*. Après que la possession de la terre eût donné les clés du pouvoir féodal, puis la propriété des moyens de production celles du capitalisme industriel, la détention de l'information régit un « capitalisme cognitif » caractéristique d'une économie des services post-industrielle.

Cette révolution se traduit en particulier par la montée en puissance des investissements immatériels (R&D, logiciel, formation, marketing, innovation, organisation, communication). La liaison entre le dynamisme des investissements immatériels et la création de valeur est aujourd'hui affirmée (L'Oréal 2400 chercheurs, 4 catégories). Le phénomène traverse l'ensemble des secteurs d'activité : on parle même de « cultivateurs de l'immatériel » (Bouchet). Le savoir devient le bras armé de la compétition économique planétaire.

Deuxième facteur constitutif de l'économie de la connaissance, l'accélération de la diffusion des technologies. Pour atteindre 50 millions d'utilisateurs, le téléphone a mis 74 ans, le web 4 ans. La fameuse loi de Moore toujours vérifiée permet de calculer que la puissance d'un microprocesseur double tous les 18 mois, soit a augmenté 66.000 fois depuis 1975. Le coût des ordinateurs baisse de 30% par an, soit une division par 10000 entre 1970 et 2000 (d'où le phénomène récent du PC à 100 \$). Enfin le développement des technologies de la fibre optique a multiplié la vitesse des communications par 22 en 20 ans, ce qui, lié à la baisse du coût de transport et à la concurrence, explique largement l'ampleur du phénomène Internet . Et cela n'est paraît-il, rien par rapport à l'avenir : on nous promet pour bientôt un assistant personnel numérique 10.000 fois plus puissant que les premiers micros et 5 fois moins cher !

A travers ces deux phénomènes (poussée des investissements immatériels et accélération technologique), les économistes reconnaissent la « *place primordiale des processus d'apprentissage dans l'économie de la connaissance* ». Ils notent que la connaissance nécessite la « mobilisation de ressources cognitives » tandis que l'information n'a besoin que d'une photocopieuse pour être reproduite (Foray, 2000). *L'apprentissage devient un concept économique*. C'est la grande rencontre entre économie et pédagogie qui s'annonce, pour le meilleur ou pour le pire. Au cœur de cette rencontre, l'apprenant.

L'éducation est un trésor !

Tous les organismes supranationaux paient leur tribut à cette nouvelle foi en la connaissance. Le rapport du PNUD de 1999 parle de « course mondiale au savoir » ; la commission de l'UNESCO pilotée par J. Delors (1996) a produit un ouvrage intitulé « l'éducation : un trésor est caché dedans ! » ; l'OCDE a publié en 2000 un rapport « société du savoir et gestion des compétences ». Le savoir devient la valeur universelle dominante.

Ce savoir-valeur devient simultanément un produit, objet de transactions commerciales. On parle de « bien éducatif », d' « industries de la connaissance ». Les salons et manifestations se sont multipliés depuis quelques années pour animer ce « marché de l'éducation » au sens propre (WEM, SIC, etc.). Selon les analyses du Crédit Suisse, le business du e-learning doit avoir une croissance de 100% par an. La concurrence joue déjà à plein entre les universités américaines ... et françaises, à la faveur de la réforme dite LMD. L'équipement graduel des écoles et lycées galvanise le marché de l'informatique éducative. On parle désormais de « gestion de la connaissance ». Le savoir, véritable produit de grande consommation, se capitalise, s'exploite, se rentabilise, se privatise...

Cette entrée en force de l'enjeu éducatif dans la vie économique accompagne une intensification des pressions de l'économie sur l'éducation et la formation. Albertini (1992) nous l'a enseigné depuis longtemps, « toujours, en pédagogie, c'est l'économie qui mène le bal ».

On ne peut plus aujourd'hui ignorer que si l'éducation n'a pas de prix, elle a un coût, et ce coût est de plus en plus soigneusement évalué par les gestionnaires. La recherche d'efficience traverse l'ingénierie de formation, poussant fortement à l'innovation pédagogique, en particulier à l'usage des TIC pour optimiser l'équation résultats / coûts de revient de la formation. La Banque Mondiale a ainsi établi un gain de productivité de 35% sur un séminaire de 5 jours en présentiel pour 150 personnes sur 5 sites, en le passant pour partie à distance. Il y a d'autres exemples (Centres de ressources CENCEP) Une méta-analyse inédite de notre collègue F. Fenouillet (2005) portant sur 32 articles concernant l'efficacité de la FOAD conclut à l'équivalence des formules présentielle et à distance sur le plan des résultats... Retour à la dimension économique, si toutes choses restent égales par ailleurs !

L'éducation cache en effet, selon la belle formule de J. Delors (1996), un « trésor », et ce trésor éveille bien des convoitises, des vigilances, des manœuvres.

Sociétés et organisations apprenantes

Le savoir est aujourd'hui un atout stratégique premier des individus (employabilité, développement varient en fonction du niveau de qualification), des organisations (compétitivité, valeur, capitalisation boursière sont liées à l'investissement dans le capital humain et la compétence), des nations (commerce, développement suivent le niveau de développement de l'éducation). Selon l'OCDE in *Technologie, productivité et création d'emploi* (1996) : « *De nos jours, le savoir sous toutes ses formes joue un rôle capital dans le fonctionnement de l'économie. Les nations qui exploitent et gèrent efficacement leur capital de connaissances sont celles qui affichent les meilleures performances. Les entreprises qui possèdent plus de connaissances obtiennent systématiquement de meilleurs résultats. Les personnes les plus instruites s'adjugent les emplois les mieux rémunérés* ».

Tous les acteurs de la vie sociale sont appelés à devenir apprenants. On parle ainsi, et l'on développe des pratiques nouvelles, autour des idées d'organisation apprenante, de ville apprenante, de région apprenante ; la traduction anglaise de la société cognitive est « société apprenante ». Les entreprises apprenantes cherchent à développer la création, la circulation et la capitalisation des savoirs utiles à la production, sous différentes formes : gestion de la connaissance (bases de connaissances, communautés de pratiques, outils collaboratifs), apprentissages professionnels informels (retours d'expériences, gestion des réunions, management apprenant, projets, gestion des itinéraires, doublures), encouragement aux pratiques d'autoformation (centres de ressources, Foad, formations indépendantes avec ou sans DIF)... Ici encore, au cœur des équations, le savoir, l'apprentissage et donc le sujet, apprenant ...ou non.

Le travailleur du savoir

Ce contexte de tensions économiques et d'injonction permanente au développement des compétences entraîne une poussée du recours aux ressources personnelles des salariés : il s'agit de développer au delà des compétences cognitives et/ou psychomotrices liées à l'emploi, des attitudes nouvelles de mobilisation personnelle, d'autonomie dans le travail, de prise d'initiative, voire de risque. Et il faut surtout démontrer sa capacité à apprendre, et à apprendre par soi-même. Nyhan (1992) parle des « *nouvelles compétences d'autoformation du travailleur de la connaissance* ».

L'incorporation croissante de dimensions cognitives, symboliques dans le travail, se double ainsi de la nécessité d'apprendre en permanence pour répondre aux enjeux du travail. Nous sommes tous appelés à devenir des « travailleurs du savoir », même si, comme le démontre Bouchez (2004), cette catégorie fourre-tout recouvre aussi bien des postes d'esclaves du savoir dans les organisations néo-tayloriennes de l'information (call-centers, formation répétitive) que des fonctions à haute valeur ajoutée intellectuelle.

Mais il y a aussi une note dissonante dans cette symphonie consensuelle. On connaît la montée de formes nouvelles de pathologie du travail (Dejours) liées au stress et à la pression individualisée (intensification des responsabilités, objectifs, chiffre, injonctions paradoxales) : « soyez autonomes », « prenez des initiatives », « tenez la qualité et le commercial », etc.). Le travail tend également à empiéter sur la vie privée (télé-travail, horaires des cadres, maintien de l'employabilité, formation, RTT comme « temps d'autonomie »). Le travailleur du savoir n'est pas forcément un travailleur du gai-savoir...

L'apprentissage tout au long de la vie

Le développement d'une conception européenne de l'apprentissage tout au long de la vie est passé par plusieurs étapes, dont le moment fondateur a été la publication du Livre blanc de la Commission *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive* (CE, 1995). Le Conseil européen tenu à Lisbonne en mars 2000 a été le point d'orgue de la réflexion initiée cinq ans plus tôt. Le *Memorandum* parachève la formalisation de la pensée des instances européennes sur les thèmes de l'économie de la connaissance. Ses conclusions « affirment que l'Europe est indubitablement entrée dans l'ère de la connaissance » et que « l'évolution vers l'éducation et la formation tout au long de la vie doit accompagner une transition réussie vers une économie et une société fondées sur la connaissance ». On peut y lire que « plus que jamais, les citoyens entendent être les artisans de leur vie » et que « l'éducation au sens le plus large est la condition requise » pour relever les défis sociaux et culturels nouveaux qui les attendent. Même si « le changement ne peut venir que dans les Etats membres et grâce à leur élan », impliquant « la contribution et l'engagement d'un vaste éventail d'acteurs venant de tous les horizons de la vie sociale et économique », il n'en reste pas moins que le document met au premier plan, et à de multiples reprises, les « efforts des individus mêmes qui assument la responsabilité finale de leur propre apprentissage (...). Au sein des sociétés de la connaissance, le rôle principal revient aux individus eux-mêmes (...). Les individus doivent avoir la volonté et les moyens de prendre en mains leur destin ou, dit autrement, de devenir des citoyens actifs » (CCE, 2000).

Entre la figure du « travailleur du savoir », propulsée par l'économie de la connaissance, et celle du « citoyen apprenant » mobilisée par le discours de l'Union européenne, convergences et complémentarités sont flagrantes. L'apprentissage permanent traverse l'ensemble des dimensions économiques, sociales et citoyennes de l'entrée dans le nouveau millénaire. Or l'apprentissage permanent requiert ... un apprenant permanent, ce qui ne va pas de soi !

2. Le chaînon manquant : l'apprenance

Plaidoyer pour un néologisme

Qu'on y voie une opportunité ou une menace, ce qui est en jeu dans l'idée de société cognitive, c'est l'injonction à une véritable transformation du rapport à la formation et au savoir. La société cognitive exige une nouvelle posture pour le sujet social.

Selon l'ancienne secrétaire d'Etat N. Péry (2000), « *La plupart des salariés sont désormais beaucoup plus tributaires de leurs propres ressources pour construire leur qualification tout au long de parcours professionnels devenus plus chaotiques* ». « *L'idée de formation tout au long de la vie (...) vise à changer le rapport à la formation et sa place dans la construction de la qualification et des compétences* ». L'émergence de la société cognitive dépend à la fois de la volonté politique, des moyens de développement éducatif, et de l'implication individuelle des sujets sociaux.

Pour mieux saisir cette dimension individuelle de la transformation du rapport au savoir face aux enjeux actuels, deux auteurs venus d'horizons différents proposent le terme d'apprenance. Du côté socio-économique, H. Bouchet, responsable UCI-FO et membre du Conseil économique et social écrit, dans un article du Monde de 1998 : « *Pour décrire la posture adéquate des individus en face de cette page blanche, la langue française ne nous donne pas aujourd'hui de mot satisfaisant. Peut-être est-ce l'occasion de forger le vocable adéquat. Le terme d'« apprenance » pourrait être retenu comme le plus approprié à dire les attitudes et comportements à encourager chez chacun* ».

Du côté psycho-pédagogique, H. Trocmé-Fabre (1999) considère l'apprenance comme « *le seul métier durable aujourd'hui* ». Son actualisation dans les pratiques dépend, selon elle, « *de la posture, du positionnement, de l'attitude, de l'intention, des conditions dans lesquelles se trouve l'organisme apprenant, et de la façon dont il est relié à son environnement, aux autres et à lui-même* » On voit poindre là la dimension « dispositionnelle » de l'apprenance qui, pour nous, en est la caractéristique principale.

L'apprenance est une attitude

Il ne s'agit donc pas de créer un néologisme pour le plaisir ou de sacrifier à la mode qui propulse le suffixe -ance / -ence dans tous les recoins du social¹³, mais de définir ce chaînon manquant des discours sur la société cognitive et la formation tout au long de la vie¹⁴. Pour nous, l'apprenance décrit *un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite*.

Reprenons la première partie de cette définition.

« *Un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre...* »

Attitude globale, l'idée d'apprenance interpelle les trois registres de la vie psychique. Sur le plan affectif, elle indique que l'idée d'apprendre sera a priori vécue sur un mode positif, en tant que source possible de plaisir, d'émotions, d'affects, de sentiments agréables. Nous sommes ici proches de la pulsion épistémophilique (M. Klein), voire du « gai savoir » (Nietzsche), du « bonheur d'apprendre » (Brasseul), du « désir » ou de la « joie » (Snyders) d'apprendre.

Sur le plan cognitif, l'apprenance suppose que les représentations de l'acte d'apprendre émises par le sujet seront propices au déploiement de modes efficaces de traitement de l'information (attention, concentration, stratégies cognitives, métacognition...).

¹³ Gouvernance, appétance, compétence, souvenance, voire « révoltance »...

¹⁴ Notion qui commence à être utilisée dans d'autres disciplines comme la géographie : Borodkine (2001)

Nous sommes ici sur le registre des pré-conceptions, évaluations, jugements « froids », « corticaux », rationnels sur l'action d'apprendre et de se former.

Enfin sur le plan conatif, l'idée d'apprenance véhicule celle d'un rapport intentionnel, proactif, au fait d'apprendre. Le terme vient du *conatus* de Spinoza repris par Reuchlin en psychologie. Il traduit le choix et orientations des conduites. C'est le registre par excellence du projet (Boutinet), de la motivation, l'engagement dans l'action.

Sous ces trois dimensions (affective, cognitive, conative), l'apprenance est bien une *attitude*, un état général du sujet l'apprêtant à réagir d'une certaine façon dans le domaine de l'apprentissage, de la formation. C'est « une sorte de « prêt à faire » nous aidant à trouver un chemin dans un monde complexe » (Vallerand).

3. Les enjeux de l'apprenance

La société de l'information (constat) évoluant vers une société cognitive (hypothèse) implique une transformation du rapport au savoir, prédisposant à l'engagement en formation et en apprentissage. C'est cette nouvelle attitude que nous nommons apprenance. Mais la transformation du rapport social au savoir ne s'opèrera pas par décret. Trois questions se posent pour comprendre et éventuellement agir sur les modalités de sa transformation : pourquoi apprendre ? Comment apprendre ? Où apprendre ?

Première question : pourquoi apprendre ? Les 4 leviers de la motivation

1. On se forme parce que l'on a de bonnes raisons pour cela. Comme l'indiquait B. Schwartz dès 1978, « un adulte ne se formera que s'il trouve dans la formation des réponses à ses problèmes, dans sa situation ». Nous avons dégagé d'une étude récente dix motifs d'engagement en formation, des plus rustiques aux plus nobles. Certains sont plus porteurs de réussite que d'autres... (Fig. 1). Développer l'apprenance, c'est d'abord mieux comprendre ce les motifs qui poussent les sujets sociaux à apprendre. On se forme d'autant mieux et plus que les motifs de participation s'inscrivent dans un authentique projet, porté par des représentations d'avenir stimulantes (Nuttin, Boutinet).

2. Ensuite, on se forme parce que l'on se perçoit comme compétent face à la tâche demandée. C'est là le dossier du sentiment d'efficacité personnelle, thématique majeure des recherches actuelles sur la motivation chez les psychologues anglosaxons et, graduellement, francophones (Savoires, 2004). Comment développer le sentiment d'efficacité à apprendre ?

3. On se forme d'autant mieux et plus que l'on se sent libre de choisir sa formation et son parcours. L'autodétermination est un puissant moteur de l'action (Deci-Ryan). Une pédagogie du choix est un gage de mobilisation des participants (Carré, 1999).

4. On se forme parce qu'on y prend plaisir direct. Même si elle est largement surévaluée dans la littérature pédagogique en formation, la motivation intrinsèque peut générer des envies d'apprendre, voire « rattraper » des motivations déficientes. Encore faut-il faire le distinguo entre une pédagogie intrinsèquement motivante et une rhétorique de la séduction.

Ces quatre leviers de motivation échappent pour partie à l'emprise du formateur. Comme le souligne D. Chartier on sait mal comment motiver les personnes, mais... on sait comment les démotiver. Commençons par là (Carré et al., 1999).

On peut contribuer à la motivation d'autrui, mais non la déterminer, et sans doute ... heureusement ! Il faut donc, sur cette facette de la question de l'apprenance, combiner optimisme et modestie.

Seconde question : comment apprendre ?

Cette question a donné lieu à de multiples recherches, innovations et expérimentations, plus ou moins sérieuses, dans différentes traditions : éducabilité cognitive, méthodes de remédiation, techniques d'études, autorégulation, métacognition...

Dans le cadre tracé par le discours sur la formation tout au long de la vie (CE 1995, UE 2000, Cedefop 2002), et relayé par la notion d'apprenance, nous sommes entraînés vers la réflexion sur les pratiques d'apprentissage autonome et les méthodes d'autoformation, puisqu'il va de soi que l'on ne pourra (ni ne devra) mettre un formateur derrière chaque apprenant pour répondre aux enjeux d'apprentissage exigés du siècle. Dans cette optique, les recherches (américaines en particulier) démontrent aujourd'hui l'efficacité du travail « meta » de réflexion sur l'apprentissage. A titre d'exemple des travaux les plus avancés dans ce domaine aujourd'hui, Zimmerman (in Carré & Moisan, 2002) propose un cycle d'autorégulation en 3 temps qui allie la simplicité et la mise à l'épreuve empirique (Fig. 2-3). Des progrès majeurs sont à atteindre de cette orientation théorique et pratique, pour peu que les chercheurs francophones disposent de quelques moyens d'en adapter les principes et d'en développer les outils (7^e Colloque sur l'autoformation, Toulouse, mai 2005).

On peut schématiquement répartir ces compétences d'apprentissage autodirigé en cinq séries : compétences cognitives (mémorisation, auto-instruction), métacognitives (travail réflexif d'anticipation, de *monitoring*, d'évaluation sur sa propre manière d'apprendre), compétences de gestion pédagogique (organisation, gestion du temps, planification), compétences sociales et relationnelles (personnes-ressources, réseaux), compétences de navigation et de traitement de l'information (ou documentaires : localiser, identifier, sélectionner, évaluer les ressources).

Troisième question : où apprendre ?

Ce qui est souligné dans la deuxième partie de la définition, c'est que l'apprenance ne s'exerce pas uniquement dans le cadre des formations instituées (sous la forme de stage par exemple). On y parle de dispositions favorables à apprendre « ..., dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite. » D'où la troisième question : où apprendre ?

On peut identifier au moins 7 situations d'apprenance, en croisant les différents guides possibles (selon la trilogie initiée par J.J. Rousseau et reprise par G. Pineau : soi, les autres et les choses) et les trois situations de formation fermée, ouverte et informelle (Fig. 4).

Dans une première catégorie, on trouvera les formations guidées par des agents formateurs, qu'ils soient classiques (présentiels), virtuels ou à distance (e-learning, Foad, formations individualisées), ou encore d'autres salariés (tuteur, compagnon, doublure). Dans une seconde catégorie, on repèrera l'immense continent, encore largement inexploré, des formations informelles, expérientielles, guidées par les choses de la vie.

Enfin, dans la troisième, sans doute la plus fertile aujourd'hui pour développer de nouvelles pratiques d'apprenance, les différents types d'apprentissage autodirigé, que celui-ci soit géré par le groupe, en situation formelle (cercle d'études, RERS, groupes coopératifs : syndicats, communautés de pratiques, etc.), par l'individu, accompagné en milieu formel ouvert (APP, centre de ressources, dispositif d'autoformation institué) ou encore par le sujet social en marge des institutions (autodidaxie). Développer l'apprenance, c'est chercher à démultiplier les situations d'apprentissage et de formation à travers l'ensemble de ces sept situations.

Pour une écologie de l'apprenance

Au cœur des questions de formation, il y a le sujet social réel, ses motivations, ses projets, ses désirs, ses façons de faire, ses habitudes, sa logique de vie, ses milieux. On arrivera un jour à prouver que les déterminants majeurs de l'efficacité pédagogique sont là, et que sans eux, les messages politiques les plus exaltants, les pédagogies les plus raffinées ne sont qu'incantations et gesticulations. Du coup, si l'on accepte cette hypothèse de l'apprenance, notre équation à nous, concepteurs, pilotes, formateurs, enseignants, devient : comment créer un milieu nourricier d'apprentissage, un écosystème des savoirs et des compétences, un environnement ouvert, hospitalier, disponible, engageant, propice à l'épanouissement de toutes les apprenances, dans l'entreprise, le centre de formation, la Cité. L'ingénierie de l'apprenance sera une écologie, une étude des milieux favorables à l'apprentissage, et non un nouveau système pour la formation d'autrui. Car on ne forme jamais personne (Meirieu, 1996). Ce sont les adultes qui se forment, éventuellement avec notre aide. Cela nous le savons depuis au moins deux siècles.

« Ce que l'on apprend le plus solidement et que l'on retient le mieux,
c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même »
Kant, *Traité de pédagogie* (1908)

Références :

- Albertini, J.-M. (1992) *La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera*, Paris : Le Seuil / CNRS
- Beillerot, J. (1982) *La société pédagogique*, Paris : PUF
- Bouchet (1994), Les leviers immatériels de l'activité économique, rapport présenté au nom du Conseil Economique et Social, *Journal Officiel de la République Française*, n°16
- Bouchet, H. (1998) Qu'emporter au prochain millénaire ? *Le Monde*, 7 octobre
- Bouchez, J.P. (2004) *Les nouveaux travailleurs du savoir*, Paris : Editions d'organisation
- Carré, P. (dir.) (1999) Motivation et engagement en formation, *Education permanente*, n°136
- Carré, P. & Charbonnier, O. (dir.) (2003) *Les apprentissages professionnels informels*, Paris : L'Harmattan
- Carré, P. & Moisan, A. (dir.) (2002) *La formation autodirigée*, Paris : L'Harmattan
- Cedefop (2002) *Objectif compétence : former et se former*, Luxembourg : Office des publications officielles des communautés européennes
- Commission des communautés européennes (2000) *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Bruxelles : CCE
- Commission européenne (1995) *Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive*, Luxembourg : OPOCE
- Delors, J. (1996) *L'éducation – Un trésor est caché dedans*, Paris : UNESCO / Odile Jacob
- Dumazedier, J. (1978) La société éducative et ses incertitudes, *Education permanente*, n°44
- Foray D. (2000) *L'économie de la connaissance*, Paris : La Découverte
- Meirieu, P. (1996) *Frankenstein pédagogue*, Paris : ESF
- OCDE (2000) *Société du savoir et gestion des connaissances*, Paris : OCDE
- Savoirs* (2004) N° hors-série, Autour de l'œuvre d'Albert Bandura
- Schwartz, B. (1994) *Moderniser sans exclure*, Paris : La découverte
- Secrétariat d'Etat au droit des femmes et à la formation professionnelle (1999) *La formation professionnelle : Diagnostics, défis et enjeux*, Paris : Ministère de l'emploi et de la solidarité
- Trocme-Fabre, H. (1999) *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris : Les éditions d'organisation

Note d'utilisation du présent document :

Ce document est sous licence Creative Commons

Vous êtes libres de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public selon les conditions suivantes :

Paternité. Vous devez citer mon nom, le nom et l'adresse web de l'association Novantura.

Pas d'Utilisation Commerciale. Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales. Si vous voulez l'utiliser dans son intégralité comme support pédagogique en formation, contactez-moi.

Pas de Modification. Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création. A chaque réutilisation ou distribution, vous devez faire apparaître clairement aux autres les conditions contractuelles de mise à disposition de cette création.

Chacune de ces conditions peut être levée avec l'autorisation de Novantura, en fonction de votre projet.

Lien du contrat : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/>