

L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive

Philippe Carré
Université Paris X

Version 1.2

« L'action d'apprendre, volontaire ou contrainte, formelle ou informelle, pénètre tous les âges de la vie et toutes les activités »

J. Boissonat, *Le Travail dans vingt ans*,
Rapport du Commissariat Général au Plan, 1995

Sous tous les cieux, à toutes les latitudes, l'« apprendre » est aujourd'hui reconnu comme un moteur déterminant du développement. Les individus lui doivent leur compétence et par conséquent, leur « employabilité » dans un marché de l'emploi au fonctionnement toujours aussi aléatoire. Les équipes de travail et les entreprises y détectent l'avantage concurrentiel majeur dans la nouvelle économie de l'immatériel. Les sociétés y décèlent l'atout déterminant dans la lutte pour le développement collectif et le maintien du lien social dans un monde de plus en plus virtuel. Au centre de ce nouveau panorama, la figure-clé du *sujet social apprenant* illustre le changement de posture qui est désormais indiqué à l'individu par l'ensemble des forces sociales. Le terme d'*apprenance* semble correspondre à l'attitude d'investissement dans le savoir réclamée par l'entrée dans la « société cognitive ». Des enjeux éthiques, théoriques et pratiques nombreux sont mis à jour par l'irruption de cette notion dans le champ de la formation des adultes, et, plus largement, de l'éducation. On tentera, dans ce chapitre, de situer ces enjeux, puis de proposer une première approche de la notion d'apprenance, de la définir et de la situer eu égard aux problématiques du rapport au savoir et de la société cognitive, avant de conclure en présentant quelques « chantiers » ouverts autour de cette notion nouvelle.

L'économie du savoir

Sous le titre « Le monopole du savoir, nouvelle arme des pays les plus riches », le journal *Le Monde* faisait état d'un rapport du PNUD¹ selon lequel, bien en deçà de l'image de « village-planète » qu'Internet tend à diffuser, l'augmentation des inégalités se perpétue constamment au plan international, en particulier par le biais de modalités d'accès aux savoirs de plus en plus déséquilibrées. Le constat de la diminution brutale des coûts de transmission de l'information à distance serait ainsi relativisé par l'observation de « clivages croissants entre les populations connectées et celles qui ne le sont pas »². Nous serions alors devant une illusion d'optique : si la démultiplication des réseaux et la banalisation des équipements informatiques projette l'image d'un savoir « à portée de toutes les mains », qu'en est-il quand on apprend qu'en Afrique du Sud par exemple, « de nombreux hôpitaux et 75% des

¹ Programme des Nations Unies pour le Développement

² *Le Monde*, 13.7.99

établissements d'enseignement n'ont pas de ligne téléphonique » ? Ou encore qu'un ordinateur coûte en moyenne « plus de huit ans de salaire au Bangladesh, contre à peine un mois aux Etats-Unis »³?

Le savoir, ainsi consacré « nouvelle arme » des pays les plus riches dans leurs efforts de développement – ou de survie – sur un marché mondial de plus en plus ouvert et déréglementé, représente également, selon les discours politiques et manageriaux actuels, la ressource la plus stratégique des entreprises et des organisations aux prises avec la concurrence intérieure et étrangère. Les années 90 auront ainsi vu la notion d'*organisation apprenante* relayer avec succès celle d'investissement formation, célèbre slogan des années 80, pour pérenniser une vision qui, au delà des étiquettes, dépasse de très loin l'effet de mode. Il est en effet aujourd'hui accepté par l'ensemble des experts et des leaders d'opinion, tant pour ce qui concerne l'entreprise que l'emploi, qu'apprentissage et savoir seront des atouts majeurs dans la performance sociale et économique au XXI^e siècle.

Un consensus des forces politiques, sociales et économiques se forme ainsi peu à peu autour des verdicts qui, tel celui de l'OCDE en 1996, donnent au savoir un rôle « capital » dans le fonctionnement économique:

« 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. »⁴

Pourtant, l'entrée dans cette nouvelle « économie du savoir » et son corollaire, l'adhésion généralisée à la double contrainte (« soyez autonome, développez vos compétences par vous-même ») ne va pas sans nombre de désillusions, de contraintes alourdies, de charge mentale surajoutée, voire de souffrance⁵. Qu'il s'agisse de l'injonction répétée à l'usage des technologies de l'information, du travail en groupe, et plus largement de l'appel incantatoire à toute une série d'attitudes d'engagement dans l'action (initiative, créativité, responsabilité, autonomie, etc.) on peut voir derrière les nouvelles formes de travail les sources potentielles de conflits graves, dans la mesure où « ni l'implication ni la motivation ne s'achètent et se commandent »⁶. On peut ainsi déceler, au delà du message mobilisateur, des formes nouvelles, plus ou moins subtiles de « l'emprise de l'organisation »⁷. On peut aussi, à partir d'une vigilance redoublée à l'égard des risques inhérents à cette nouvelle économie du savoir, en interroger les implications éducatives. Et chercher ainsi à dégager la portée et les limites de cette nouvelle donne « économique-pédagogique » eu égard au rapport des sujets sociaux au savoir, désormais promu valeur universelle.

Des incertitudes de la société éducative aux risques de la société cognitive

Certains observateurs du champ de l'éducation et de la formation avaient formé, il y a plus de vingt ans, la vision d'une « société éducative » (Dumazedier, 1978), et même identifié les prémisses d'une « société pédagogique » dans laquelle « 53 millions de Français passent plus

³ *Le Monde*, 13.7.99

⁴ OCDE (1996) *Technologie, production et création d'emploi*, cité in *Le Monde*, 21.12.99

⁵ *Le Monde*, 21.12.99

⁶ Lichtenberger Y. (1999) : De nouvelles formes de travail, de nouvelles contraintes, *Le Monde*, 21.12.99

⁷ Pagès M. et coll. (1979) : *L'emprise de l'organisation*, Paris : PUF

de temps à enseigner et à être enseignés qu'« à produire des biens et des services » (Beillerot, 1982).

Dès 1978, J. Dumazedier posait les enjeux d'une société « éducative » en ces termes : « est-ce le renforcement du pouvoir des institutions sur les individus ou l'émergence des conditions de libération et de développement de l'autoformation volontaire ? ». L'expression de « société éducative » était jugée par cet auteur « à la fois heureuse et malheureuse » : derrière ce terme, on pouvait en effet entrevoir une société de l'aliénation à travers l'extension d'une éducation imposée, au service des pouvoirs établis ; à moins qu'inversement, ce terme recouvre une éducation des personnes qui permette d'échapper à la toute puissance des pouvoirs politiques, technocratiques ou bureaucratiques. L'auteur voyait alors dans l'aide à l'autoformation volontaire des sujets sociaux la clé de cette situation paradoxale de la société éducative en devenir.

Quatre ans plus tard paraissait l'ouvrage de J. Beillerot (1982). Pour cet auteur qui s'était employé à une estimation quantifiée du temps consacré par les Français à des activités pédagogiques, la « société pédagogique » était caractérisée par l'extension permanente des activités pédagogiques dans des régions de plus en plus étendues du tissu social, en fonction d'un projet politique affirmé de « l'imposition et l'inculcation par un pouvoir arbitraire d'un arbitraire culturel ». Ce projet était observé sous trois grandes formes : accroissement de la pédagogie scolaire, introduction généralisée du rapport pédagogique dans le fonctionnement social, transformation pédagogique d'activités privées ou sociales autres. Expression d'une volonté masquée de contrôle social accru comme réponse aux tensions du capitalisme et du libéralisme, cette société pédagogique généralisée menaçait donc de devenir une société de soumission aggravée, mais à visage éducatif : c'était l'annonce de « l'ère du grand pédagogue » (Beillerot, 1982).

Si l'on entrevoyait dans les années 70 l'émergence de sociétés « éducatives » ou « pédagogiques », le relais semble aujourd'hui bel et bien transmis : la société des années 2000 devra être celle « de la connaissance », « de l'information » ; elle sera « apprenante », « cognitive » (C.E., 1995). Des incertitudes de la société éducative, accompagnée des menaces de l'ère du grand pédagogue, à la société cognitive de la Commission européenne vingt ans plus tard, la thématique sociale reste égale à elle-même, y compris lorsqu'on la voit se radicaliser par le biais de la société de l'information et des réseaux : hors du savoir, point de salut pour les économies, pour les sociétés, pour les personnes. Mais un autre mouvement, plus inscrit dans la durée des évolutions pédagogiques, plus « paradigmatique », se fait jour, qui empêche d'assimiler la société de la connaissance de l'an 2000 à un simple ersatz des sociétés éducatives ou pédagogiques d'il y a vingt ans. Le recours à la figure du *sujet social apprenant*, comme « gestionnaire de ses compétences », « responsable de ses apprentissages », « entrepreneur de soi-même » est l'emblème paradoxal de ce changement de conception des relations entre l'individu et les institutions du savoir. Comme si la société, non contente de se vouloir « éducative » et « pédagogique », se voulait aujourd'hui « apprenante », c'est-à-dire, au delà de ses actions pédagogiques, porteuse des conditions d'efficacité des apprentissages permanents des sujets sociaux...

Ce nouveau paradigme de l'apprendre vient suppléer les déficiences de l'ancien paradigme de la formation et de l'enseignement. On en perçoit les signes à plusieurs niveaux de l'organisation sociale : au plan macro-économique, à celui des entreprises elles-mêmes et enfin à travers les figures actuelles du « travailleur de la connaissance ».

La montée des investissements dans l'intelligence

A un premier niveau, macro-économique, la liaison entre investissement dans le capital humain de l'entreprise et performance globale semble aujourd'hui fermement établie. La performance économique, appréhendée à travers l'indicateur de la capitalisation boursière, se révélerait ainsi strictement corrélée à la qualité du management des ressources humaines à tel point que « sur cinq ans, le retour pour l'actionnaire est deux fois plus important pour une société avec indice élevé du capital humain »⁸. L'intelligence est désormais érigée en variable stratégique : selon les experts les plus écoutés, le capital, source majeure de compétitivité depuis près de deux siècles, est en train d'être supplanté par « la connaissance, l'initiative, la créativité, la réactivité »⁹

La notion d'investissement immatériel, travaillée depuis une dizaine d'années déjà, prend tout son sens avec cette nouvelle donne. Selon un rapport du Conseil Economique et Social de 1994, « La corrélation globale entre l'intensité de l'investissement immatériel et la prospérité économique est avérée » ; ce sont donc « les facteurs humains de productivité qui, de plus en plus, vont assurer la différence entre les entreprises compétitives et les autres. Cette « montée de l'immatériel » consacre la tendance du futur « conditionné par l'appel permanent à plus d'intelligence dans le travail » (CES, 1994). Elle touche désormais tous les secteurs de l'économie : services, bien sûr, mais également secteurs industriel et agricole (avec les « cultivateurs de l'immatériel », de plus en plus appelés à gérer leurs exploitations à travers des auxiliaires technologiques et des médiations symboliques de plus en plus nombreux et abstraits).

Le caractère stratégique de l'immatériel se traduit de façon explicite par l'accroissement sensible des investissements immatériels repérables : recherche-développement, formation, marketing, logiciels (CES, 1989). Mais il se traduit sous des formes plus discrètes, voire masquées, d'investissements dits « intellectuels » et inscrits à des rubriques comptables diverses : développement commercial, innovation, stratégie, organisation, communication, etc. Ainsi, pour Caspar et Afriat,

« Les économistes de la croissance accordent de plus en plus d'importance à des déterminants non matériels de l'évolution économique tels que la recherche-développement ou la formation. Un nouveau système de production et d'échange a tendance à se structurer autour de la mobilisation des talents et des savoirs »¹⁰.

La formation occupe bien sûr, dans ce contexte, l'un des tout premiers rangs des investissements immatériels, en dépit des obstacles comptables nombreux à la saisie économique de ses effets et de ses résultats¹¹. Et la croissance régulière des dépenses, tant publiques que privées de formation a validé amplement ces hypothèses, jusqu'aux débuts des années 90 quand une tendance des budgets à marquer le pas a été identifiée. A côté des inadaptations du système de repérage statistique et des anachronismes liés à l'histoire du droit de la formation continue en France, à côté de l'opacité inhérente à tout investissement dans l'humain, une difficulté majeure empêche d'appliquer trop strictement la théorie du capital

⁸ Etude du Cabinet Watson Wyatt auprès de 400 entreprises cotées, rapportée par *La Lettre de l'expansion*, octobre 1999

⁹ S. Ghoshal, in *Le Monde*, 17.12.97

¹⁰ Caspar, P. & Afriat, C. (1988) : *L'investissement intellectuel : essai sur l'économie de l'immatériel*, Paris : Economica ; Afriat, C. (1992) : *L'investissement dans l'intelligence*, Paris : PUF « Que Sais-Je ? », 128p.

¹¹ Caspar, P., Dir. (1988) : L'investissement formation, *Education Permanente*, n°95, 222p.

humain à la formation des adultes : c'est la question de la propriété du savoir et des compétences, et leur mobilité sur un marché du travail ouvert et concurrentiel qui se trouve alors posée (CES, 1989).

Triomphe de l'organisation « apprenante »

Au niveau des pratiques sociales dans les entreprises et les organisations, on ne compte plus les manifestations, réelles ou incantatoires, de ces nouveaux modes de gestion et de développement des compétences « au quotidien », du retour en gloire de la formation sur le tas, jusqu'aux « communautés de pratique » en passant par le florilège des apprentissages « informels », « expérientiels », « organisationnels », « intégrés », etc. De toutes parts se manifeste le *credo* nouveau en la vertu de l'apprentissage « dans et par le travail ».

L'une des manifestations les plus spectaculaires du culte naissant des savoirs dans l'organisation est peut-être le phénomène de l'« ingénierie des connaissances », nouvelle fonction d'expertise interne ou externe sur les savoirs stratégiques d'une organisation. Le « knowledge management » d'origine nord-américaine est à ses origines. Celui que l'on peut également appeler le « manager des savoirs » de l'entreprise a pour fonction de faciliter l'identification, la structuration, la capitalisation et le partage des savoirs utiles à l'organisation. Cette fonction particulièrement utile dans les situations de mobilité de personnel expert (départ à la retraite, embauches), se révèle stratégique sur le front concurrentiel, à l'heure où le différentiel d'information et de compétence collectives est reconnu comme le principal avantage concurrentiel. D'où l'importance accordée à cette fonction par les grandes entreprises françaises aujourd'hui, après leurs homologues nord-américaines ¹².

L'ensemble de ces nouvelles options manageriales se cristallise à travers l'expression d'« organisation apprenante », dont on connaît le succès en Europe et Outre Atlantique. Sous cette bannière se rassemblent des productions théoriques de bonheurs divers, des guides pratiques pour la firme du XXI^e siècle, des compte rendus d'expériences et des observations empiriques, bref un ensemble hétéroclite de conceptions et de pratiques généralement articulées autour de l'un des trois niveaux d'analyse courants de l'organisation : les individus, les collectifs de travail, les structures. L'apprentissage organisationnel est ainsi alternativement conçu, selon les auteurs et les terrains concernés, comme une forme d'autoformation professionnelle, comme l'ensemble des apprentissages collectifs d'une équipe ou d'un service, ou comme le processus de « mémoire d'entreprise » d'une structure dans son ensemble. L'organisation apprenante, contrairement à l'« entreprise formatrice » qui l'a précédée, n'est pas une organisation « enseignante » : elle est supposée favoriser, faciliter, accompagner, développer... les apprentissages. On retrouve ici une différence pointée ci-dessus entre les sociétés « éducative » ou « pédagogique » d'hier et les sociétés « cognitives » ou « apprenantes » d'aujourd'hui : si dans les modèles précédents, c'était le caractère pédagogique de l'action de la société ou de l'entreprise *sur* les salariés et les citoyens qui était mis en avant, c'est aujourd'hui le rôle premier de l'apprentissage *par* les sujets sociaux qui est affirmé.

Du travailleur du savoir au sujet social apprenant

¹² Rollot, C. (1999) : Conserver l'intelligence de la société, *Le Monde Interactif*, 1.12.99

La mutation du qualificatif d'« éducative » (ou de « pédagogique ») à celui d'« apprenante » (ou de « cognitive ») pour qualifier les nouvelles sociétés de l'information, apparaît clairement dans ce passage du rapport de l'UNESCO pour l'éducation au XXI^e siècle :

« Dans cette vision prospective, une réponse purement quantitative à la demande insatiable d'éducation – un bagage scolaire de plus en plus lourd – n'est ni possible ni même appropriée. Il ne suffit plus en effet que chaque individu accumule au début de sa vie un stock de connaissances, où il pourrait ensuite puiser indéfiniment. Il faut surtout qu'il soit en mesure de saisir et d'exploiter d'un bout à l'autre de son existence toutes les occasions de mettre à jour, d'approfondir et d'enrichir cette connaissance première, et de s'adapter à un monde changeant » (Delors, 1996).

« Saisir, exploiter, approfondir, enrichir, s'adapter... ». La figure de l'honnête homme du XXI^e siècle apparaît toujours aussi portée par les idéaux fondateurs de l'Education permanente, mais avec sans doute une forte dose de pro-activité¹³ en plus. Son rôle n'est plus seulement de profiter des cours, stages et séminaires organisés pour lui / elle par tel ou tel « grand pédagogue » dans le cadre des institutions qui régissent sa vie civile et professionnelle, mais bien de saisir, de façon déterminée et quasi-réflexe, toutes les occasions d'apprentissage qui s'offrent à lui ou elle dans les multiples cadres, formels et informels de la vie quotidienne. Il y aurait en quelque sorte, entre les visions éducatives ou pédagogiques des années 60-70, et la vision cognitive ou apprenante des années 2000, permanence de finalité, mais transformation de posture. La société de demain devrait alors être apprenante non seulement dans son organisation sociale et politique, mais également parce que chacun des sujets qui la composent est, individuellement, appelé à devenir sujet social apprenant... Le glissement n'est pas que de forme : c'est la nature du lien entre individu et institution éducative qui change, le signe lexical le plus éclatant de ce changement étant le recours immodéré – et souvent incantatoire – à l'« apprenant », participe présent supposé actif, en lieu et place du « formé », participe passé reconnu passif et désormais relégué à la muséographie de la formation des adultes. Ce simple glissement terminologique¹⁴ aura pris environ 20 ans.

Le recours désormais immodéré à l'apprenant dans les discours des politiques et des gestionnaires s'accompagne évidemment d'une montée du souci d'individualisation, de personnalisation de la formation. Dès 1989, le Conseil Economique et Social notait : « En matière de formation (...) il faut faire place à l'analyse de type micro-économique et se préoccuper davantage de l'individu » (CES, 1989). Ce souci était relayé par la même institution cinq ans plus tard, cette fois-ci agrémentée des prémisses d'un souci éthique : « Tous concernés », tel est le leitmotiv à ne pas laisser réduire à « tous cernés » (CES, 1994).

La figure récente de l'apprenant s'appuie sur une figure plus ancienne, dont l'émergence est quasi contemporaine de la fin des grandes idéologies manageriales, taylorisme et relations humaines en tête ; il s'agit de celle du « travailleur du savoir », forgée par les experts anglo-saxons du management dès la fin des années 60 et relayée par des initiatives européennes comme la commission Eurotecnet. Dans ce dernier cadre, les « compétences à l'autoformation » étaient analysées, à l'échelon européen, comme les plus importantes des qualifications des nouveaux travailleurs des sociétés à haute valeur ajoutée technologique

¹³ Par pro-activité, on pourra entendre la mobilisation effective des dynamismes du comportement en direction d'un but autodéterminé (Carré, Moisan, Poisson, 1997)

¹⁴ Glissement terminologique à rapprocher du passage graduel, sur le champ clinique, du terme d'« analysé » à celui d'« analysant », qui en est à peu près contemporain.

(Nyhan et al., 1991). Capacité au travail en équipe, par projet, compétences dans l'identification et l'exploitation des sources d'information et des réseaux humains et informationnels, usage expert des technologies, qualités d'initiative, d'autonomie et de responsabilité, l'ensemble de ces qualifications nouvelles attendues du travailleur de la connaissance se recomposaient à travers la notion clé de « compétence à apprendre ». Les conclusions émises ici au niveau européen prolongeaient les recommandations émises au niveau national par le Conseil Economique et Social, et préfiguraient les préconisations du rapport de l'UNESCO qui paraîtrait quelques années plus tard (Delors, 1996). Pour les experts d'Eurotecnet, en effet, face aux enjeux du développement technologique et de l'explosion informationnelle, la réponse de la formation des adultes « ne consiste pas à augmenter le nombre d'activités de formation externes ad-hoc, mais de s'assurer que sont créées les conditions grâce auxquelles les travailleurs vont apprendre par eux-mêmes au sein même de leur environnement de travail » (Nyhan et al., 1991).

La figure du « travailleur du savoir », forgée par et dans l'entreprise, s'est trouvée ensuite relayée et décuplée, tourbillon libéral oblige, à travers les images de l'individu « gestionnaire de sa compétence », voire « entrepreneur de soi-même » (H. de Jouvenel). L'autonomie dans la prise en charge du développement de ses compétences devient alors un élément-clé de la qualification sociale, voire de l'« employabilité ». La capacité d'apprendre, compétence stratégique dans le quotidien du travail, devient le pivot du développement vocationnel, sur un double registre préventif (développement de l'employabilité) et offensif (gestion de sa carrière). Pour certains experts américains du management, l'« apprendre » devient une véritable « façon d'être » dans une société en état de turbulence permanente. La formation institutionnelle, sous ses diverses formes, ne peut répondre à l'ensemble des enjeux de l'apprendre ; la première des qualités requises par ce nouvel art de vivre en harmonie avec le désordre est la capacité à diriger soi-même ses apprentissages (Vaill, 1996).

La société cognitive et la subjectivation de l'apprendre

Dans ce feu d'artifice d'arguments, de notions nouvelles et d'anticipations, le bouquet nous vient de la Commission Européenne à travers son rapport « Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive » (CE, 1995). L'articulation nouvelle des moyens mis à disposition pour apprendre et de la nouvelle posture attendue des sujets sociaux y est exprimée sans ambiguïté :

« Il est clair désormais que les potentialités nouvelles offertes aux individus demandent à chacun un effort d'adaptation, en particulier pour construire soi-même sa propre qualification, en recomposant des savoirs élémentaires acquis ici ou là. *La société du futur sera donc une société cognitive* » (CE, 1995)¹⁵.

La menace d'une sélectivité sociale accrue est à peine voilée quand on en vient aux implications de cette nouvelle donne éducative sur les pratiques des sujets sociaux eux-mêmes :

« 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

¹⁵ En italiques dans le texte

relative, que l'on peut qualifier de « rapport cognitif » structurera de plus en plus fortement nos sociétés » (CE, 1995) ¹⁶.

Société de l'immatériel, la société cognitive est donc à la fois un prolongement et une extension de la société « pédagogique ou « éducative » des années 70. Elle implique une modification radicale du « rapport cognitif » des sujets sociaux au travail, à la culture, à la vie quotidienne. Elle pose l'exigence d'un renversement du rapport au savoir, ainsi que le pressent J. Beillerot (1998) :

« La grande affaire est devenue celle de la transformation du rapport au savoir des sujets-auteurs, individuels et collectifs (...) Jusqu'alors, les individus étaient mis en situation passive, qui impliquait une grande part de conditionnement. Aujourd'hui s'annonce une société cognitive, une culture de l'apprendre, c'est-à-dire une anthropologie de l'apprentissage, où celui-ci s'effectue dans des contextes qui nécessitent l'activité mentale du sujet, en particulier une saisie, une conscience intelligente de lui-même dans sa singulière situation. A la dimension métacognitive où l'apprenant est invité à se penser en train d'apprendre, où l'analyse et la réflexion vont de pair, s'ajoute un processus de subjectivation qui assure son développement et en particulier une conscience émotionnelle accrue ».

La formation, l'éducation et la pédagogie, piliers des sociétés contemporaines du grand mouvement pour l'éducation permanente de 1955 à 1980, sont aujourd'hui peu à peu remplacées par l'apprentissage, la cognition et l'autoformation ; termes révélateurs à la fois du changement de paradigme éducatif à l'œuvre et du processus de subjectivation de la formation. Le sujet social du XXI^e siècle ne saurait se contenter d'être l'objet, le « formé » des dispositifs éducatifs construits pour lui. Auteur encore plus qu'acteur de la transaction cognitive, il est à la fois le foyer et le moteur de l'apprentissage. Le sujet de l'apprendre n'est plus objet de formation ; à travers la formule du sujet apprenant se croisent à la fois les apports du raz-de-marée cognitiviste en psychologie, les héritages bien vivaces de l'éducation nouvelle et des pédagogies de l'activité, les influences contradictoires de l'inspiration autogestionnaire et de la pensée libérale.

En définitive, si la problématique des sociétés « éducatives » ou « pédagogiques » issues de l'essor de l'éducation permanente était avant tout tournée vers l'action pédagogique, donc vers les forces sociales et techniques d'intervention sur l'apprendre, le paradigme nouveau, sensible depuis le milieu des années 80 en France est construit sur une transformation du rapport au savoir du sujet social, ou du moins sur l'expression sociale de sa nécessité.

L'apprenance : une transformation du rapport au savoir

« Processus créateur pour penser et agir, faisant de tout sujet un auteur de savoir » selon Beillerot (1989), ou encore « ... rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre » selon Charlot (1997), la notion de rapport au savoir est bien l'enjeu majeur des recommandations, des injonctions et des incantations adressées par la société cognitive aux sujets sociaux de l'Europe du XXI^e siècle. Selon Giordan (1998), l'« apprendre », pour se révéler aussi efficace que possible, impose d'adopter « un autre rapport au savoir », porteur de nouvelles attitudes vis-à-vis de l'acte d'apprendre :

¹⁶ En italiques dans le texte

« Mais les individus ne conçoivent pas toujours que le niveau de leurs performances dépend, en partie, de leur propre investissement (...) Toute la difficulté est de passer d'un fonctionnement automatique mais local, adapté aux quelques situations que l'apprenant a l'habitude de traiter, à une mobilisation plus large de procédures de pensée intégrées dans des stratégies gérées consciemment. »

C'est donc à une modification radicale du rapport au savoir de l'adulte, actif ou non, salarié ou demandeur d'emploi, qu'engage le discours « cognitif » actuel. Et c'est une posture nouvelle, expressive de ce nouveau rapport au savoir, qui se dégage de ce tableau prospectif. Pour décrire cette nouvelle posture, expressive d'un rapport au savoir pro-actif, anticipateur et quasi-existential, on commence à parler d'*apprenance*.

Constatant que la langue française ne fournit pas de mot pour décrire les nouvelles attitudes et comportements à encourager chez chacun pour faire face aux défis économiques et sociaux de demain, H. Bouchet, syndicaliste et membre du Conseil économique et social, rapporteur des deux études sur les investissements immatériels déjà cités, propose le terme d'apprenance. « Reste, conclut l'auteur, à décliner les implications consécutives à l'entrée en lice de ce nouveau mot »¹⁷.

Le mot avait été déjà employé, ici et là, pour exprimer cette conception nouvelle du rapport au savoir¹⁸, sans qu'à notre connaissance, un programme précis d'analyse conceptuelle, pragmatique et éthique n'ait été élaboré.

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 émotionnel positif, en tant que source possible de plaisir¹⁹. Sur le plan cognitif, que les représentations de l'apprendre émises par le sujet seront propices au déploiement de modes efficaces de traitement de l'information (attention, concentration, stratégies cognitives, métacognition...). Enfin sur le plan conatif, l'idée d'apprenance véhicule celle d'un rapport intentionnel, proactif, au fait d'apprendre. Une première définition de l'apprenance pourrait dès lors se formuler comme *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*.

Six modes d'expression de l'apprenance

En regard d'une telle définition, six modes d'apprentissage peuvent être identifiés²⁰ en passant en revue l'ensemble des situations potentielles d'apprentissage qu'un adulte peut être amené à rencontrer. Ces modes d'apprentissage se construisent à partir de trois critères :

- L'apprentissage est-il intentionnel ou non ?
- L'apprentissage se déroule-t-il en milieu éducatif formel ou non ?
- L'apprentissage est-il dirigé (par un autre, les circonstances..) ou autodirigé ?

¹⁷ Bouchet, H. (1998) : Qu'emporter au prochain millénaire ? *Le Monde*, 7 octobre

¹⁸ Par exemple : Trocmé-Fabre, H. (1999) *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris : Editions d'Organisation

¹⁹ Hatchuel, F. (2000) : *Apprendre à aimer les mathématiques*, Paris : PUF

²⁰ Carré, P. : From intentional to self-directed learning in Straka, G., Ed. (à paraître) : *Theories of self-directed learning*, New York : Münster Waxmann

L'apprenance, comme attitude favorable à l'ensemble des modes d'apprendre disponibles à l'adulte, pourrait donc se manifester à travers l'ensemble des modes et des exemples suivants :

APPRENDRE SUR UN MODE	INTENTIONNEL		NON-INTENTIONNEL	
	DIRIGE	AUTODIRIGE	DIRIGE	AUTODIRIGE
FORMEL	1 : FID Cours du soir municipal	2 : FIA Centre de ressources	3 : FND Stage obligatoire dans l'entreprise	AUCUN (L'autodirection présuppose l'intentionnalité)
INFORMEL	4 : IID Echanges de savoirs	5 : IIA Autodidaxie	6 : IND Formation sur le tas	

Tabl. XXX : Six modes d'expression de l'apprenance et quelques exemples

- **Mode 1 : FID** (formel, intentionnel, dirigé) : il s'agit du mode « historique » de l'éducation des adultes, par inscription volontaire à des cours et sessions de formation dirigées par des professionnels de l'enseignement (cours du soir, cours municipaux d'adultes, centres interentreprises de formation, etc.)
- **Mode 2 : FIA** (formel, intentionnel, autodirigé) : nous entrons ici dans le champ des « formations ouvertes », dans lesquelles un apprenant volontaire s'inscrit pour un temps d'apprentissage en majorité hors de la présence du formateur, mais dans le cadre d'un dispositif construit comprenant un ensemble de ressources éducatives matérielles et humaines ayant largement recours aux technologies de l'information et de la communication. Les Ateliers Pédagogiques Personnalisés, les Centres de ressources multimédias, les Centres d'autoformation illustrent ce type de dispositif.
- **Mode 3 : FND** (formel, non-intentionnel, dirigé) : il s'agit à présent du cas habituel, canonique de la formation continue en entreprise, dans lequel les salariés sont appelés à suivre un stage conçu en fonction des besoins d'adaptation du personnel aux évolutions de la firme. L'inscription y est souvent obligatoire, ou pour le moins fortement conseillée, la formation étant alors assimilée à un acte de travail.
- **Mode 4 : IID** (informel, intentionnel, dirigé) : nous sommes à présent passés du côté des formations informelles, donc organisées en dehors des institutions « officielles » d'éducation et de formation. Sous ce mode, l'adulte participe intentionnellement à une action de formation dirigée par un autre, en milieu non expressément formatif. Certains cas de « coaching », de tutorat ou de doublure de poste s'inscrivent ici, de même qu'une partie des actions entreprises dans le cadre de réseaux d'échanges de savoirs.

- **Mode 5 : IIA** (informel, intentionnel, autodirigé) : nous voici à présent au cœur de la situation d'autodidaxie : un apprenant volontaire dirige par lui-même un apprentissage hors de tout lien avec l'institution éducative formelle, grâce à des ressources variées, documentaires (bibliothèque), technologiques (Internet, etc.), relationnelles (experts, homologues et pairs).
- **Mode 6 : IND** (informel, non-intentionnel, dirigé) : dans ce mode d'apprendre, l'apprentissage est dirigé de l'extérieur (par un autre, les choses ou le hasard), involontaire pour le sujet apprenant et se déroule en milieu informel. Nous sommes dans le cas de figure de la formation « sur le tas », ou de l'apprentissage expérientiel « incident », formule qui traduit bien le caractère inattendu, parfois accidentel des multiples apprentissages réalisés comme à notre insu, par contact direct mais réfléchi avec ce qui nous arrive.

Notons enfin que deux derniers modes, formellement possibles, sont effectivement introuvables : un mode « non-intentionnel autodirigé » en milieu formel ou informel, est en effet impossible, pour autant que l'autodirection des apprentissages exige l'intentionnalité du sujet apprenant (Carré, Moisan, Poisson, 1997).

Les chantiers de l'apprenance

L'apprenance est sans doute un thème d'avenir, comme l'indique un certain nombre de signaux en provenance du monde de la formation des adultes et du développement social :

- montée d'une prise en compte directe de la logique de l'apprenant dans les démarches-qualité, tant dans la recherche que dans les organisations professionnelles²¹ ;
- développement de « chartes » et de « manifestes » en faveur de l'apprentissage tant en France²² qu'à l'étranger²³ ;
- insistance des politiques à formuler les enjeux du développement des compétences en termes de nouvelles façons d'apprendre (CE 1995, UNESCO, 1996);
- succès des notions d'« apprentissage organisationnel », de « management des savoirs » et d'« ingénierie de la connaissance » dans l'ensemble des milieux professionnels;
- développement des investissements intellectuels dans tous les domaines de l'activité économique (CES 1989, 1994) ;
- enfin (surtout), essor des applications éducatives des industries de la communication et raccourcissement extrême des temps de mise à disposition du savoir.

En prônant la création d'un droit individuel à la formation transférable et garanti collectivement, d'une part, et le développement des pratiques de validation des acquis de l'expérience, d'autre part, le rapport du Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la

²¹ Voisin, A. Dir. (1996) : La qualité de la formation, *Education Permanente*, n°126, p.205-230

²² *Charte de l'apprenant en faveur de la qualité en formation*, GARF (Groupement des animateurs et Responsables de Formation en entreprise, 12 rue Sainte Anne, 75001 Paris)

²³ *Declaration on learning*, M. Pearn et coll. (1998)

formation professionnelle ²⁴ prend une partie de la mesure des changements qui s'imposent pour développer l'apprenance dans toutes les couches de la société, à tous les âges et en tous les lieux. A l'heure où les négociations autour du temps de travail posent inéluctablement la question de la prise en charge des temps d'apprentissage, quand plus de la moitié des salariés d'un sondage récent affirment être prêts à se former en dehors du temps de travail, voire à participer au financement de leur formation ²⁵, un certain nombre de questions vives se posent néanmoins encore au double plan de l'éthique et de la recherche :

- Au plan de la recherche, l'essor de la notion d'apprenance doit permettre une relance des recherches sur l'acte d'apprendre chez l'adulte, au triple plan cognitif, affectif et conatif, ainsi que dans sa dimension sociologique. Les notions classiques de motivation, d'attention, de mémoire, ainsi que les concepts plus récents de métacognition et de proactivité devraient faire l'objet de recherches empiriques largement ancrées sur les réalités sociopédagogiques variées de l'apprentissage adulte aujourd'hui ;
- Des liens devront être établis avec d'autres objets de recherche, déjà travaillés dans des équipes installées : rapport au savoir, évidemment, mais également autoformation, organisation apprenante et formations ouvertes.
- Enfin, au plan éthique, il faudra mener des observations de pratiques nouvelles entraînées par le développement du thème de l'apprenance dans les organisations, afin de déceler partout où ils apparaissent, les signes d'une interprétation aliénante, défavorable aux sujets sociaux de ce qui peut fort vite s'assimiler à une injonction à l'autoformation contrainte, entraînant, dans une sorte de « darwinisme éducatif » aggravé, l'accroissement des écarts sociaux entre « bonne » et « mauvaise » apprenance.

Notion porteuse d'avenir et de chantiers prometteurs pour le développement humain et économique d'une société vouée à devenir de plus en plus « cognitive », la notion d'apprenance demande à être travaillée, construite et analysée dans ses dimensions théoriques, pratiques et éthiques. C'est au prix de la confrontation permanente de ces trois approches, en complémentarité et non en opposition, qu'elle pourra porter pleinement les fruits de ses promesses. C'est à ce prix que l'on saura faire de l'acte d'apprendre un vecteur d'émancipation des sujets sociaux dans les nouvelles économies du savoir.

²⁴ Péry, N. (1999) : *La formation professionnelle – Diagnostics, défis et enjeux*, Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle, 248p.

²⁵ Plus d'un tiers des salariés prêts à financer leur formation, *Le Monde*, 2.11.99

Références :

- Beillerot J. (1982) : *La société pédagogique*, Paris : PUF, 223 p.
- Beillerot J. : Le rapport au savoir : une notion en formation, in : Beillerot J. et coll. (1989) : *Savoir et rapport au savoir - Elaborations théoriques et cliniques*, Bégédis : Editions Universitaires, 240 p.
- Beillerot J. (1998) : *L'éducation en débats : la fin des certitudes*, Paris : L'Harmattan, 154p.
- Carré P., Moisan A., Poisson D. (1997) : *L'autoformation – Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*, Paris : PUF, 276 p.
- Charlot B. (1997) : *Du rapport au savoir*, Paris : Economica, 110 p.
- Commission Européenne (1995) : *Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive*, Luxembourg : OPOCE, 107 p.
- Conseil Economique et Social (1989) : Investissement intellectuel : facteur de modernisation de l'industrie française, Rapport présenté par H. Bouchet, *Journal Officiel*, n° 20 du 26.07.89, 134 p.
- Conseil Economique et Social (1994) : Les leviers immatériels de l'activité économique, Rapport présenté par H. Bouchet, *Journal Officiel*, n° 16 du 5.07.1994, 176 p.
- Delors J. (1996) : *L'éducation – Un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris : UNESCO / O. Jacob, 312 p.
- Dumazedier J. (1978) : La société éducative et ses incertitudes, *Education Permanente*, n° 44, Octobre, p. 3-13
- Giordan A. (1998) : *Apprendre !* Paris : Belin, 255 p.
- Nyhan B. et coll. (1991) : *Developing people's ability to learn*, Brussels : European Interuniversity Press, 193 p.
- Vaill P. (1996) : *Learning as a way of being*, San Francisco : Jossey-Bass, 216 p.