

Philippe Carré

# L'apprenance

**Un nouveau rapport  
au savoir**

**DUNOD**

Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.

Le Code de la propriété intellectuelle du 1<sup>er</sup> juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autori-

sation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements

d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour

les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.

Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du

Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).



© Dunod, 2005

© Dunod, 2020, pour la nouvelle présentation

11, rue Paul Bert - 92240 Malakoff

ISBN 978-2-10-079304-4

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

*À Joffre Dumazedier et Jacky Beillerot  
à qui ce livre et son auteur  
doivent beaucoup.*



# TABLE DES MATIÈRES

---

<b>Avant-propos</b>	IX
---------------------	----

## PREMIÈRE PARTIE : LES ENJEUX DE L'APPREANCE

<b>1 L'économie de la connaissance</b>	3
1.1 L'économie de la connaissance : un double phénomène	4
1.2 Le « formidable potentiel » de la société de l'information	5
1.3 De quelques réalités de la société de l'information aujourd'hui	8
1.4 La poussée des investissements immatériels	15
1.5 La grande rencontre : l'éducation est un trésor !	19
<b>2 Tous travailleurs du savoir ?</b>	25
2.1 Les transfigurations du travail	25
2.2 La figure du travailleur du savoir	30
2.3 La mobilisation des ressources personnelles des salariés	34
2.4 Le travailleur du savoir, apprenant permanent ?	36
<b>3 De la formation continue à l'apprentissage tout au long de la vie</b>	41
3.1 Les trois âges de la formation	41
3.2 La fin des illusions ?	45
3.3 L'aggiornamento pédagogique	48
3.4 L'individualisation du rapport à la formation	50
3.5 L'ouverture des dispositifs de formation	52

3.6	Le rapprochement formation-travail	54
3.7	Former autrement ?	57
<b>4</b>	<b>La société cognitive, critique et contre-critique</b>	<b>63</b>
4.1	Essor du thème de la société cognitive	63
4.2	Critique de la société cognitive	67
4.3	Contre-critique de la société cognitive	75
4.4	La transformation du rapport social au savoir	82
<b>5</b>	<b>Le chaînon manquant : l'apprenance</b>	<b>87</b>
5.1	La société de l'information n'est pas la société cognitive	87
5.2	La triple illusion de la formation continue	91
5.3	L'individu et sa formation	93
5.4	La formation du point de vue des individus	96
5.5	L'apprenance : une attitude	103
5.6	Plaidoyer pour un néologisme	107
5.7	La transformation du rapport social au savoir, de l'invite à la double contrainte	111
5.8	Apprenance : de l'attitude aux pratiques	113
SECONDE PARTIE : LES CONDITIONS DE L'APPREANCE		
<b>6</b>	<b>Vouloir apprendre, ou de la motivation</b>	<b>121</b>
6.1	La participation éducative des adultes	123
6.2	Les recherches sur les motivations à la formation	128
6.3	Les motifs d'engagement en formation	130
6.4	Les processus motivationnels	136
6.5	Vouloir apprendre : les lois de la motivation	142
<b>7</b>	<b>Savoir apprendre... par soi-même</b>	<b>145</b>
7.1	Apprendre par soi-même	145
7.2	L'apprentissage autodirigé	147
7.3	Apprendre à apprendre ?	151
7.4	Les compétences génériques d'apprentissage	153
7.5	Un tournant dans les pratiques de formation	162
<b>8</b>	<b>Pouvoir apprendre : pour une écologie de l'apprenance</b>	<b>165</b>
8.1	Une éducation « tout au large » de la vie ?	165
8.2	Les apprentissages informels	168
8.3	Les technologies de l'information et de la communication	173
8.4	Situations de formation et apprenance	177

TABLE DES MATIÈRES	VII
8.5 Les territoires de l'apprenance	180
8.6 Pour une écologie de l'apprenance	186
<b>Épilogue : vers un nouveau rapport au savoir</b>	191
<b>Bibliographie</b>	195
<b>Index des notions</b>	207
<b>Index des noms propres</b>	209





## AVANT-PROPOS

---

« Pour la France comme pour les pays comparables, la principale source de création de richesses réside désormais dans les savoirs et les compétences, davantage que dans les ressources matérielles [...]. Le problème central concerne moins l'accès à l'information que la faculté de s'en servir et, plus généralement, *la capacité d'apprentissage* de la part des différents acteurs concernés. »

Cette phrase n'est pas issue d'un manuel de sociologie ni d'un pamphlet pédagogique, mais d'un rapport du très officiel Commissariat général du plan, publié en 2002. Prospectivistes, économistes et politiques s'accordent ainsi désormais en un bel ensemble pour donner au savoir, à la compétence, aux moyens de les acquérir et donc à l'apprentissage, une fonction vitale dans le développement des personnes, des organisations et des nations de ce XXI<sup>e</sup> siècle naissant. Le message a été amplement déployé au niveau européen, depuis en particulier la publication du livre blanc *Enseigner et Apprendre* en 1995, dont les propositions, selon les dires des auteurs, n'ont « qu'un seul et même objectif : préparer les Européens à passer sans heurts à une société fondée sur l'acquisition des connaissances, où l'on ne cesse d'apprendre et d'enseigner tout au long de la vie, *autrement dit, à une société cognitive* ».

La grande nouveauté vient de la prise en compte, par les acteurs de la vie économique eux-mêmes, de l'apprentissage comme paramètre majeur de l'« hypermodernité ». Si, dès avant les lumières, philosophes et écrivains ont su donner à l'éducation une place de choix dans les systèmes de valeur humains, ce sont aujourd'hui les politiques et les gestionnaires qui se font, dans une belle unanimité, les hérauts de l'apprentissage permanent des sujets sociaux et des organisations. Sur le plan économique, il est à présent avéré que les performances varient en relation étroite avec les investissements intellectuels, que ce soit dans la famille, l'entreprise ou le pays. On souligne également aujourd'hui les liens entre durée d'éducation, durée et taux de chômage, ces derniers variant en moyenne de un à trois en Europe selon le niveau de formation du salarié. Ce que l'on sait moins, faute d'études plus

nombreuses et d'une meilleure diffusion des résultats de celles qui existent, est l'ampleur des bénéfices indirects de la formation sur d'autres domaines de la vie. Un ensemble de relations positives peut d'ores et déjà être établi entre la participation à l'éducation des adultes et différents indicateurs de bien-être social : état de santé, participation à la vie publique, résilience face au chômage, par exemple. Ce sont là certains des « bénéfices au sens large » de l'apprentissage et de l'éducation qui commencent à faire l'objet d'investigations systématiques. Enfin, à l'heure des violences extrêmes produites par la combinatoire infernale de la misère et du fanatisme idéologique, on sait, sans avoir besoin de le mesurer, que l'ignorance est la meilleure alliée de la brutalité et que développement culturel et démocratisation vont toujours l'amble.

À un niveau plus immédiatement sensible, il n'est que d'observer la vie quotidienne dans les pays dits développés et (dans une certaine mesure) dans ceux qui le sont moins pour saisir la portée des bouleversements actuels dans le rapport social au savoir. La pénétration massive de la micro-informatique dans le tissu social depuis une quinzaine d'années et l'irruption plus récente du phénomène Internet dans le travail, la vie familiale ou les loisirs, transforment radicalement les mécanismes de transmission et d'appropriation des savoirs, diluent et diffusent ceux-ci dans un maelström d'informations aux statuts divers. L'augmentation exponentielle et le rythme des découvertes scientifiques et techniques, phénomène pour partie lié au précédent, rendent la mise à jour des connaissances indispensable au quotidien de la majorité des métiers. La vivacité du changement social et les effets de mutations économiques erratiques contraignent les individus à toujours plus d'adaptabilité, poussant à l'autoformation permanente, pour le meilleur... ou pour le pire. Chacun, en tant non seulement que salarié, mais aussi que consommateur, parent, membre d'une association, est ainsi de plus en plus poussé à apprendre en permanence.

La cause pourrait être entendue, sans qu'il soit besoin d'aller plus loin. Les discours consensuels, en Europe et dans le monde, sur la société de l'information et la nécessité de la formation tout au long de la vie sont suffisamment répandus pour que chacun et chacune en perçoive l'urgence. Mais on ne créera pas la société cognitive par décret. Nous devons reconsidérer de fond en comble les transformations que cette nouvelle donne implique dans nos conceptions, nos désirs et nos possibilités d'apprentissage, c'est-à-dire notre propre rapport au savoir. Dominé par le modèle scolaire, celui-ci était jusqu'alors entièrement façonné par le scénario de la transmission et les figures de l'élève ou du « formé », réceptacles plus ou moins volontaires, plus ou moins passifs, de l'action éducative du maître ou du formateur. Or nous sommes aujourd'hui appelés à devenir, selon la belle formule de Dumazedier, des *sujets sociaux apprenants*. Ce changement de rôle suppose avant tout un changement de rapport au savoir, à la formation, à « l'apprendre ».

Il faut, face à la nouvelle donne socio-économique de l'ère de l'information, penser de façon radicalement différente les notions historiquement datées d'éducation et de formation des adultes. Comme l'écrit Cohen, « nos temps modernes » nous engagent à penser à l'envers. Il s'agit de déplacer les feux du projecteur social et pédagogique, depuis les questions de l'enseignement et de la formation vers celles de l'apprentissage. Avant de pouvoir renouveler le sempiternel questionnement sur « comment enseigner ? » ou « comment former ? », il convient de s'interroger sur « pourquoi, comment et où apprendre ? » du *point de vue du sujet social*. La formation tout au long de la vie ne se développera qu'avec l'adhésion active des personnes concernées *elles-mêmes* au projet d'apprendre. Il est donc devenu incontournable d'en connaître les conditions.

Pour étayer cette thèse, je me propose de mettre à l'épreuve le concept d'*apprenance*, comme ensemble de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations, qu'elles soient formelles ou non, expérientielles ou didactiques, autodirigées ou dirigées, intentionnelles ou fortuites. J'ai abordé cette tâche en deux temps et huit chapitres.

Dans un premier temps, j'ai cherché à poser les enjeux dans le contexte qui est le nôtre aujourd'hui de la notion d'économie de la connaissance (chap. 1), porteuse de la figure montante du « travailleur du savoir » (chap. 2), accompagnée de la (ré)émergence de l'idée de « formation tout au long de la vie » (chap. 3) et ouvrant sur le projet européen de « société cognitive » (chap. 4). La notion d'apprenance (chap. 5) apparaît alors comme le chaînon manquant entre ces évolutions « grand angle » et les modifications de pratiques qu'elles postulent chez les sujets sociaux et les acteurs de l'éducation et de la formation.

Une seconde partie analyse les conditions d'émergence de l'apprenance à partir de trois grandes questions : pourquoi, comment, et où apprendre, qui font chacune l'objet d'un chapitre. La compréhension du « vouloir apprendre » passe par l'analyse des motivations à l'engagement éducatif des adultes (chap. 6). « Savoir apprendre » implique aujourd'hui la maîtrise de pratiques d'autoformation qui, même accompagnées, reposent sur l'autonomisation graduelle des apprenants (chap. 7). « Pouvoir apprendre », c'est disposer d'espaces et de territoires variés, conçus dans le cadre d'une véritable « écologie de l'apprenance », ouverte, rigoureuse et plurielle, pour tirer profit des opportunités d'apprendre dans toutes les circonstances (chap. 8).

Ce voyage en apprenance part donc de l'examen des grandes figures des sociétés actuelles et de la prégnance des motifs du savoir, de la connaissance et de la formation qui les caractérise, pour poser ensuite la notion d'apprenance comme chaînon manquant entre évolutions socio-économiques et pratiques sociales, et la décliner en trois implications majeures. Un bref épilogue invite à poursuivre plusieurs pistes d'action et de réflexion vers un

nouveau rapport au savoir, dans une société plus apprenante pour tous, tout au long de la vie.

La rédaction finale de cet ouvrage a bénéficié du concours de plusieurs collègues et ami(e)s qui, je l'espère, retrouveront dans les pages qui suivent la trace de leurs influences. Chantal Heyraud et Gérard Jean-Montcler, par leurs analyses fines et méthodiques d'une première version du texte, m'ont permis de gommer bien des erreurs et d'insuffler, d'amender ou de compléter bien des idées. Jacky Beillerot l'a lu peu avant sa disparition et m'en a livré un commentaire qui reste aujourd'hui vif à ma mémoire. Pierre Caspar, Olivier Charbonnier et Guy Le Boterf lui ont enfin apporté les éclairages complémentaires de leurs lectures expertes. Que tous soient ici remerciés : ce livre est un peu le leur, même si la responsabilité de son contenu demeure évidemment mienne.

Cet ouvrage est un bilan et un projet. Bilan de plus de vingt années de pratique et de recherche sur le rapport des adultes à la formation, de *Retraite et formation* (1981) jusqu'aux *Apprentissages professionnels informels* (2003), il se veut la base d'un programme de recherche pour les prochaines, autour de l'apprenance et de ses trois thématiques constitutives : la motivation à la formation, les pratiques d'autoformation et l'ingénierie pédagogique. Puis-je former le vœu que les lecteurs du présent ouvrage contribueront, par leurs réactions, à l'orientation de ce programme ?

*Première partie*

# LES ENJEUX DE L'APPRENTISSAGE



# 1 L'ÉCONOMIE DE LA CONNAISSANCE

---

Le premier sommet européen du XXI<sup>e</sup> siècle, réuni en mars 2000 à Lisbonne, a consacré la volonté, si ce n'est la réalité, de l'entrée de l'Europe dans l'ère de la connaissance. Deux ans plus tard, le Commissariat général du plan (2002) signait un rapport intitulé *La France dans l'économie du savoir* dont les premières lignes sont les suivantes : « Pour la France, comme pour les pays comparables, la principale source de création de richesses réside désormais dans les savoirs et les compétences, davantage que dans les ressources matérielles. »

Ce premier chapitre tentera une clarification de la notion d'économie de la connaissance en s'inspirant largement du travail de Foray (2000) qui me conduira à passer en revue un double phénomène : émergence de la société de l'information et accroissement des investissements immatériels dans les économies de l'OCDE. À partir de ce double constat, résumé dans la formule de l'« économie de la connaissance », je poserai l'hypothèse d'une transformation des rapports entre économie et pédagogie. Parce que, demain, si économie rime avec savoir, activité deviendra synonyme d'apprentissage.

## 1.1 L'économie de la connaissance : un double phénomène

Les pays dits occidentaux sont passés, au cours du dernier tiers du XX<sup>e</sup> siècle, des économies industrielles aux économies du savoir. Information, connaissance, savoir sont devenus les matières premières les plus utiles, les plus convoitées, les plus fertiles. Pour certains analystes, nous assistons à une véritable « révolution cognitive » qui serait en voie de donner le pouvoir aux

détenteurs de l'information, tout comme le pouvoir féodal a jadis appartenu aux propriétaires de la terre, puis le pouvoir industriel aux détenteurs des moyens de production (ateliers, usines, firmes...). Autour des termes d'économie « des services », « postindustrielle », de « netéconomie », se dessinent les contours d'un « capitalisme cognitif » dont la principale source de valeur serait l'information.

Selon David et Foray (2002), ces « économies fondées sur le savoir » sont basées sur deux phénomènes simultanés. D'un côté, elles s'appuient sur l'irruption et le développement spectaculaire des technologies de l'information et de la communication (TIC), tant pour ce qui est de la création que de la diffusion des informations et des savoirs, et de l'autre, sur la tendance à l'augmentation des investissements dits « immatériels », c'est-à-dire dans les domaines à haute valeur ajoutée intellectuelle comme l'éducation, la formation, la recherche-développement, le logiciel, le traitement de l'information sous toutes ses formes. Selon de multiples économistes, c'est à cette interaction historique entre les mouvements longs de l'économie, porteurs d'une transformation séculaire de la nature des investissements, et le phénomène massif, universel et accéléré de la diffusion des technologies de l'information (et, de la façon la plus sensible, d'Internet) au cours des quinze dernières années du *XX<sup>e</sup>* siècle, que nous devons cette transmutation.

L'économie de la connaissance ne peut donc être réduite à la seule dimension technologique, mais doit être comprise comme une synergie historiquement datée entre une dynamique économique propre (le passage d'une économie de la terre, puis du capital industriel, à une économie de l'immatériel) et une transformation radicale des moyens de traitement de l'information. Ce dernier élément, bien que le plus visible, ne peut expliquer à lui seul les changements en cours : les gains de productivité, pas plus que les gains dans la maîtrise des connaissances, ne peuvent être expliqués par le seul paramètre technologique, ainsi que le paradoxe de Solow l'a illustré depuis longtemps. Pour Lemoine (*in* Michaud, 2002), la transformation de la production industrielle se caractérise par la diminution en part relative du traitement industriel à proprement parler, qui ne représente souvent que 15 à 30 % de la valeur finale du produit, le reste étant consacré aux coûts de recherche-développement, de logistique, de distribution et de publicité. Si différents mécanismes sont à l'œuvre dans les nouvelles règles du jeu économique (accélération de la rotation des actifs, poussée du rôle de l'innovation, de la recherche et du marketing, diminution des coûts de certaines matières premières), c'est l'accélération de la tendance à l'investissement intellectuel, repérée depuis plus de quinze ans (Afriat et Caspar, 1988 ; Bouchet, 1989), qui donne à la démultiplication des échanges d'information toute sa portée économique et sociétale. Ces investissements dits « intangibles » ou « immatériels » croissent aujourd'hui plus rapidement que les investissements matériels classiques. Par exemple, pour Moati (2000), directeur de



recherches au Credoc, la « fusée nouvelle économie » est propulsée par les fondements cognitifs des entreprises : l'ensemble des industries fondées sur le savoir était déjà en 1996, note-t-il, à l'origine de plus de 50 % de la valeur ajoutée des entreprises des pays industrialisés...

L'économie de la connaissance ne saurait donc être ramenée à la seule « nouvelle économie » que tentent de capter des indicateurs comme le Nasdaq. Comme le note Godet (2003), « s'il y a beaucoup de choses nouvelles dans l'économie, elles renvoient, pour la plupart, à des concepts classiques de concurrence, de prix et de transparence des marchés ».

Ce qu'il y a de nouveau, dans la « nouvelle » économie de la connaissance, c'est la transformation radicale des rapports entre l'économique et le cognitif. Je serai conduit, pour clore ce chapitre, à proposer que se cache un enjeu extraordinairement fort pour les spécialistes de l'éducation et de la formation derrière ce que j'analyse comme une grande rencontre, un peu iconoclaste, entre pédagogie et économie. Mais avant d'y arriver, faisons un détour par les deux grands moteurs de l'économie de la connaissance : apparition brutale d'une société de l'information d'un côté, montée graduelle vers une gestion de l'immatériel, de l'autre.

## 1.2 Le « formidable potentiel » de la société de l'information

Dans son optimisme mobilisateur, le programme européen présenté au sommet de mars 2000 à Lisbonne dessine le projet d'une « e-Europe » dont les objectifs pour la première décennie du XXI<sup>e</sup> siècle sont la création de 20 millions d'emplois, une croissance durable et une économie dynamique. Il ne s'agit de rien de moins que 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<sup>1</sup> ». Le tout « grâce au formidable potentiel lié à Internet et à la société de l'information ».

Fin 2003, sous l'égide des Nations unies, se réunissaient à Genève 15 000 participants au Sommet mondial sur la société de l'information (SMSI), dont le second volet est prévu à Tunis en décembre 2005. Sommet politique et socio-économique plus que technologique, le SMSI préfigure, pour certains, les formes de la gouvernance mondiale de demain<sup>2</sup>. Il s'agit de fixer un plan d'action dont l'objectif est l'accès de la moitié des habitants de la planète aux TIC dès 2015. C'est dire si les enjeux de la société de l'infor-

1. Conseil européen de Lisbonne, 23-24 mars 2000.

2. *Le Monde Économie*, 9 décembre 2003.

mation traversent aujourd'hui les préoccupations des institutions non seulement nationales et européennes, mais également mondiales.

Au cœur vif de la notion de société de l'information se loge aujourd'hui le double moteur de l'équipement informatique des ménages et des organisations, d'une part, et de la diffusion d'Internet, d'autre part. Or ce double phénomène est éminemment récent.

L'essor de l'informatique, rappelons-le, s'est fait dans les années qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale, sur la base des découvertes technologiques qui ont jalonné la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et la première partie du XX<sup>e</sup> : le téléphone (1876), le cinéma (1895), la radio (1925), la télévision (1934). La mise au point des premiers ordinateurs à la fin des années 1940 et la généralisation du numérique qui s'en est suivie au cours des années 1960 ont représenté un premier palier significatif, mais peu sensible au niveau du grand public, dans la transfiguration des moyens de traitement de l'information. C'est l'explosion de la micro-informatique, dans les années 1980, puis celle de l'Internet (né en 1967, mais déployé une vingtaine d'années plus tard), doublées de l'effet de convergence des médias, qui ont abouti à un véritable changement d'échelle du phénomène TIC au cours des années 1990, culminant au tournant du millénaire.

Aujourd'hui, selon de multiples observateurs, nous vivons une « troisième révolution industrielle » : après le charbon, puis l'électricité, l'informatique et les réseaux. Pour Feldman, le changement impliqué par la pénétration des technologies numériques dans l'ensemble du tissu économique et social est si vaste et profond qu'il justifie l'usage du mot de « révolution ». Sur le plan économique, selon cet auteur, le secteur des TIC est le principal secteur d'activité économique aux États-Unis, avec un taux de croissance de l'emploi six fois supérieur à la moyenne. Le nombre de messages électroniques échangés dans le monde est aujourd'hui estimé à 6,5 milliards et s'accroît sur un rythme exponentiel (Feldman, 2002). Le nombre d'ordinateurs connectés à Internet dans le monde est estimé à près d'un demi-milliard. Une nouvelle forme de négoce, basée sur la gratuité, se développe dans les progrès et les hoquets du commerce électronique émergent. Dans les institutions éducatives, les taux d'équipement avoisinent les 100 % dans les établissements secondaires en France, tandis que le « marché » de l'enseignement supérieur en ligne explose aux États-Unis (Ruano-Borbalan, 2001).

À partir de la découverte initiale de la technologie numérique, trois facteurs en interaction sont venus déployer en quelques années toute la puissance de ce double phénomène : miniaturisation des équipements, diminution des prix d'achat, accélération des transmissions.

Historiquement, la diffusion des technologies nouvelles ne s'est jamais faite à de tels rythmes, note Giddens (2002). Il a fallu, pour atteindre le total de 50 millions d'utilisateurs, 74 ans au téléphone, 38 ans à la radio et