

Pourquoi et comment les adultes apprennent

Philippe Carré

Pourquoi et comment les adultes apprennent

De la formation à l'apprenance

DUNOD

Maquette de couverture :
Atelier Didier Thimonier

<p>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.</p> <p>Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements</p>	<p>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.</p> <p>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).</p>
	

© Dunod, 2020

11 rue Paul Bert - 92240 Malakoff
ISBN 978-2-10-079877-3

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.

Table des matières

<i>Reconnaisances...</i>	11
INTRODUCTION	13
1. L'apprenance: trois niveaux d'analyse, une seule priorité	15
2. Du concept d'apprenance à ses déclinaisons « apprenantes »	19
3. Trois contresens	21
4. Des Lumières à la société apprenante, et retour	26
CHAPITRE 1 – UNE AUTRE CULTURE DE LA FORMATION	29
1. « La » formation: trois ambiguïtés	31
2. La pédagogie des adultes: une histoire de déscolarisation	35
3. Le pari de 2018: vers une formation enfin « adulte » ?	38
4. Une autre culture de la formation	44
5. La société de l'information sera-t-elle une société apprenante ?	50
CHAPITRE 2 – UN RENVERSEMENT DE PERSPECTIVE	55
1. Aux sources de l'apprenance: désir d'apprendre et rapport au savoir	58
2. Convergences: rapport à la formation, autoformation, subjectivation	62
3. L'erreur pédagogique fondamentale	66
5. La question de la responsabilité en formation	80
CHAPITRE 3 – UN SUJET SOCIAL APPRENANT ?	85
1. Le point de départ: la psychopédagogie des adultes	88
2. Du côté de la sociologie: l'individu, sujet social	92
3. Du côté de la psychologie: le sujet apprenant	99
4. Un cadre théorique pour l'apprenance	104
5. De l'agentivité... limitée	110
CHAPITRE 4 – FACTEURS ENDOGÈNES: LES DISPOSITIONS À APPRENDRE	115
1. L'apprenance: une attitude, des dispositions	117
2. Les dimensions sociodémographiques	121
3. Les dimensions biographiques: apprendre de nos vies	125

4. Les dimensions cognitives : du traitement de l'information à l'épistémologie personnelle	129
5. Les dimensions conatives et affectives : le choix et l'orientation des conduites	144
CHAPITRE 5 – FACTEURS EXOGÈNES : LES CONTEXTES D'APPRENTISSAGE	159
1. Des environnements personnels d'apprentissage à la <i>learning culture</i>	161
2. En contexte formel : la rencontre	166
3. En contexte informel : le continent englouti	176
4. En contexte semi-formel : l'émergence.....	182
5. Apprentissage et travail : vers une intégration	186
CHAPITRE 6 – FACTEURS ÉNACTIFS : LES PRATIQUES D'APPRENTISSAGE	195
1. Étudier les pratiques apprenantes.....	197
2. L'apprentissage : neuf situations.....	201
3. Modalité intentionnelle (volontaire et consciente): savoir, vouloir et pouvoir apprendre.....	205
4. Modalité incidente (involontaire et consciente): hasard, sérendipité, événement	212
5. Modalité implicite (inconsciente et involontaire): socialisation, imprégnation, conditionnement	217
CHAPITRE 7 – DE LA FACILITATION	225
1. Une nouvelle économie pédagogique.....	228
2. L'orientation tout au long de la vie.....	235
3. Éléments pour une réingénierie pédagogique « apprenante ».....	243
4. Faciliter : un changement de posture.....	250
CONCLUSION	259
<i>Bibliographie</i>	267
<i>Index des notions</i>	287
<i>Index des auteurs</i>	291

*À Françoise,
éternelle apprenante*

Reconnaisances...

On écrit toujours seul...

Depuis la parution de mon précédent ouvrage sur ce thème en 2005, le débat sur l'apprenance s'est enrichi d'horizons nouveaux. Son périmètre s'est élargi aux dimensions pédagogiques et organisationnelles de l'apprentissage tout au long de la vie : de l'entreprise au territoire, et jusqu'à la planète, tout notre environnement est aujourd'hui massivement invité à devenir « apprenant ». Initialement vue comme générale, l'attitude d'ouverture aux opportunités pour apprendre a également été identifiée comme spécifique à des contenus thématiques plus circonscrits. Les progrès de la recherche, doctorale en particulier ont apporté de nombreux développements contextuels, dans plusieurs domaines professionnels et sociaux ; son instrumentalisation a progressé avec le développement d'outils de recherche qualitatifs et psychométriques. L'évolution économique, technologique, sociale et juridique des quinze dernières années semble renforcer l'hypothèse d'une mutation culturelle dans l'univers du développement des compétences, de la formation vers l'apprenance. Les professionnels de la compétence et des savoirs semblent s'orienter progressivement de l'idée de transmission vers celle de facilitation. La diffusion accélérée des technologies du quotidien, dans toute sa paradoxale modernité, renforce à la fois les opportunités multiples et les risques accrus d'inégalités dans des sociétés de plus en plus digitalisées, que l'on souhaiterait voir devenir plus « apprenantes ». Les pages qui suivent sont une tentative de décryptage de ces évolutions massives, à l'aune d'une culture de l'apprenance en devenir. Leur écriture a été une expérience solitaire, dont l'auteur ne peut que porter la singulière responsabilité ; mais, comme va le slogan...

... jamais sans les autres !

La préparation de ce livre a été l'occasion de reconnaître une nouvelle fois combien nos projets sont inspirés du souffle d'autrui et nos pensées construites dans des interactions plurielles. Mes reconnaissances sont donc multiples.

À mes partenaires du quotidien, animatrices et animateurs de l'équipe *Apprenance et formation des adultes* : Mireille Bauer, Florence Bourgoin-Tardif, Joanna Dupouy, Solveig Fernagu, Christophe Jeunesse, Béatrice Vicherat,

À celles et ceux, complices en pédagogie et/ou en recherche, amies et amis qui retrouveront au fil des références de ce livre l'écho de nos échanges

et l’empreinte de leurs influences : Bernard Alix, Christian Batal, Bernard Blandin, Jean-Pierre Bouchez, Jean-Pierre Boutinet, Olivier Charbonnier, Denis Cristol, Sandra Enlart, Fabien Fenouillet, Cedric Frétygné, Raphaël Grasset, Philippe Joffre, Maxime Jore, Olivier Las Vergnas, Jacques Lecomte, Laure Léger, André Moisan, Cendrine Marro, Marie-Paule Maugis, Anne Muller, Daniel Poisson, Magali Prost, Bernard Quinio, Alain Rieunier, Philippe Robert, Jean-François Roussel, Alain Vulbeau...

À mes « grands frères » en sciences de la formation pour tant d’années de compagnonnages fondateurs : Jacky Beillerot, Pierre Caspar, Gérard Jean-Montcler, Bernard Masingue, Gaston Pineau, Norman Taylor, François Vidal.

À mes cousins, experts d’outre-Atlantique dont les travaux sur l’apprentissage autodirigé, l’autorégulation, l’autodétermination, la déviance positive et le *Lifelong learning* ont nourri les miens depuis quarante ans : Lucy et Peter Guglielmino, Roger Hiemstra, Huey Long, Richard Ryan, Arvind Singhal, Barry Zimmerman.

Aux Maîtres que je me suis choisis, par ordre d’apparition sur l’écran de mon apprentissage scientifique : René Zazzo, Antoine Léon, Joffre Dumazedier, Albert Bandura.

Aux Éditions Dunod, pour l’indéfectible soutien à nos projets communs, l’écoute et la bienveillante hospitalité de Marie-Laure Davezac-Duhem et Jean Henriet.

Et *last but not least*, à celles et ceux, trop nombreux pour être toutes et tous cités ici, dont les questions, les réactions, les idées et les écrits ont alimenté quinze ans de maturation du présent ouvrage : doctorantes et doctorants de l’équipe de recherche *Apprenance et formation*, étudiantes et étudiants du Master Ingénierie pédagogique en formation d’adultes de l’université Paris-Nanterre.

Manerbe, 10 décembre 2019

Introduction

**L'apprenance :
sens et contresens**



Sommaire

1. L'apprenance : trois niveaux d'analyse, une seule priorité.....	15
2. Du concept d'apprenance à ses déclinaisons « apprenantes ».....	19
3. Trois contresens	21
4. Des Lumières à la société apprenante, et retour	26

«... Reconnaître que la signification
d'un texte est produite par son lecteur.»

David LODGE (2018)¹

Une grande agence de communication internationale affiche en page d'accueil de son site que « 69 % des collaborateurs ont été formés » grâce à « un million quatre cent mille heures de formation » et « dix mille programmes ». Une des premières banques françaises annonce que 94 % des collaborateurs ont, eux aussi, « été formés cette année ». Une branche professionnelle revendique « 23 628 salariés formés » dans l'année... Il y a dans ces déclarations coutumières des bilans sociaux un optimisme démesuré et une certaine myopie conceptuelle et pédagogique. Certes, des millions d'actifs sont chaque année *inscrits* à des formations, mais peut-on dès lors certifier qu'ils sont *formés*... ? Affirmer ainsi que le passage en formation implique, pour ainsi dire automatiquement, la transformation prévue des compétences et des connaissances chez tous les sujets visés, ressortit d'une pensée soit naïvement comportementaliste ou « sociologiste² », soit exagérément confiante dans les miracles de la pédagogie. Il ne suffit pas d'être présent en formation pour construire connaissances et compétences nouvelles. Former et apprendre ne sont pas synonymes.

1. L'apprenance : trois niveaux d'analyse, une seule priorité

La logique de l'apprenance déplace la focale depuis la formation comme *intention* de transformation d'autrui (Astier, 2006) vers l'acte d'apprendre comme manifestation de l'*agentivité* du fonctionnement humain. À l'heure où est propulsée la figure du salarié comme « acteur » du développement de ses compétences et où l'idée de formation tout au long de la vie réunit un consensus social et politique, il s'agit d'interroger les conditions auxquelles un adulte apprend... ou non.

.....
1. D. Lodge, *Writer's Luck. A Memoir 1976-1991*, Londres, Vintage, 2018.

2. Le sociologisme consiste à « s'en tenir au postulat qu'un fait social ne peut être que l'effet d'un autre fait social, et donc [d']enjambrer l'obstacle de la cognition humaine » (Bronner et Gehin, 2017, p. 26).

Depuis la fin du xx^e siècle, et non sans lien avec les racines multiséculaires de l'idée d'éducation permanente (Forquin, 2004), une nouvelle culture de la formation émerge et se diffuse, qui vise à donner au sujet social le rôle premier dans le développement de ses compétences. Les organismes supranationaux, la Communauté européenne puis les gouvernements, se sont ainsi fait les hérauts d'une société dite « cognitive » portée par une économie de la connaissance en plein essor. Nous avons identifié dans un précédent ouvrage le « chaînon manquant » dans les raisonnements enchantés de ses inspirateurs (Carré, 2005). Sans l'adhésion (au moins) et l'implication active (au mieux) des sujets sociaux dans les projets de sociétés « apprenantes » ainsi dressés, les anticipations visionnaires des décideurs sont menacées de se figer en d'incantatoires vœux pieux. Devant le Conseil économique et social, Bouchet (2005) dénonçait « le manque d'information du citoyen, qui n'a véritablement pas eu connaissance de cette stratégie, de ses enjeux et de ses effets concrets et qui concerneront la vie de chacun », puis poursuivait : « Notre assemblée réaffirme l'importance de développer des stratégies "d'apprenance" tout au long de la vie. »

Poser l'apprenance comme attitude individuelle et collective d'ouverture à toutes les opportunités d'apprendre est donc devenu un prérequis des sociétés de la connaissance. Il s'agit dès lors de mieux en comprendre l'émergence, la portée et les limites. Comment et pourquoi les adultes apprennent-ils tout au long et « au large » de la vie et, partant, comment faciliter, accompagner, nourrir leurs efforts dans ce sens ? La question se pose à trois niveaux d'analyse, qu'il faut éviter de confondre si l'on accepte avec Desjeux (2004) que *la réalité change en fonction de la focale avec laquelle on l'observe*.

À une échelle « micro », psychopédagogique, il s'agit de reconnaître la primauté, dans l'acte d'apprendre, des processus endogènes, singuliers qui régissent les attitudes, motivations et comportements caractéristiques de l'ouverture du sujet social aux opportunités d'apprendre. La question des dispositions, ce « déjà-là » fait de capacités, de propensions, d'affects et de représentations eu égard à l'apprentissage est au cœur de l'attitude d'apprenance et de sa concrétisation éventuelle en pratiques concrètes. La distinction entre l'information (comme ensemble de données disponibles au sujet), la connaissance (comme processus d'appropriation de l'information) et le savoir (comme corpus de connaissances socialement partagées et reconnues) souligne un postulat central de l'apprenance : l'acte d'apprendre ne se résume pas à la transmission d'informations ou de savoirs. Il implique un processus cognitif singulier, idiosyncratique, d'assimilation

et de transformation de ceux-ci. Ce théorème bien connu des militants de l'Éducation nouvelle révèle aujourd'hui sa pertinence et l'urgence de sa prise en compte dans les pratiques.

En conséquence, à une échelle « méso », la distinction proposée par Las Vergnas (2019) entre *teaching* et *learning* interroge frontalement les modalités d'intervention. Si, en français, le verbe « apprendre » peut simultanément signifier étudier quelque chose *par soi-même* (*to learn*) et enseigner quelque chose à *quelqu'un* (*to teach*), son usage indifférencié est porteur d'une confusion lourde de sens. Au sens strict, l'on n'apprend jamais rien à personne, sauf à recourir à des formes plus ou moins subtiles de conditionnement, voire de coercition. Se pose alors avec acuité la question de la facilitation des apprentissages d'autrui dans une culture de l'apprenance. Comme le résume le responsable formation d'une grande entreprise internationale : « Comment convaincre les cadres de la nécessité d'apprendre à la vitesse du changement, hors de toute obligation¹ ? »

À l'échelle « macro », sociale et politique, le changement de culture de la formation est en route depuis la fin du xx^e siècle. Pour Field (2000, p. 137), il appelle un « nouvel ordre éducatif », un « changement de paradigme qui nous éloigne des idées d'enseignement et de formation et nous emporte vers le concept d'apprentissage² ». Cette mutation des valeurs, attitudes, routines et représentations de ce qu'apprendre veut dire pour un adulte aujourd'hui est encore largement inachevée, malgré l'accumulation des discours sur l'éducation permanente (Forquin, 2004), l'andragogie (Knowles, 1976) et le *lifelong learning* (Hiemstra, 1976 ; Jarvis, 2009). En France, l'évolution juridique des cinquante dernières années traduit néanmoins un double virage des conceptions dominantes, depuis les origines de la formation continue en 1971 jusqu'à loi de 2018 « pour la liberté de choisir son avenir professionnel ». D'abord un rétrécissement des bornes de l'éducation permanente à celles de la formation professionnelle (Palazzeschi, 2017). Ensuite, une centration progressive sur le sujet de la formation, que ce soit à travers la VAE, l'orientation tout au long de la vie, le droit individuel à la formation, puis le compte personnel de formation. L'heure est à l'individu gestionnaire de ses compétences (et donc de ses apprentissages), pour le meilleur... ou pour le pire.

Au xxi^e siècle, apprendre devient une priorité... au moins éditoriale ! En une seule année (2018), la littérature française en éducation regorge de

1. AEF, le 20 février 2018.

2. *A paradigm shift is taking place, away from the ideas of teaching and training towards the concept of learning.*

parutions autour de ce verbe: Taddéi nous invite à *Apprendre au XXI^e siècle*, Dehaene affiche *Apprendre! Les talents du cerveau, le défi des machines*, Bourgeois explique *Le Désir d'apprendre* et Cristol sous-titre son dictionnaire *Apprendre à l'ère numérique*. Ces ouvrages viennent relayer une bibliographie francophone impressionnante sur l'acte d'apprendre, depuis les classiques des sciences de l'éducation, de Meirieu à Giordan, et ceux de la psychologie cognitive, de Lieury à Tricot. Sans compter l'émergence de publications de statuts divers liées à l'essor des neurosciences ou de l'intelligence artificielle depuis une décennie. Le mouvement est sensible jusque derrière les murs de l'école, où selon Houssaye (2013), les réformes successives cherchent à faire basculer l'institution scolaire du processus « enseigner » au processus « apprendre ». Pour ce qui concerne les ouvrages écrits en anglais, la tendance est plus lourde encore. De nombreux et volumineux traités et *handbooks* concentrent les apports de multiples experts internationaux du *learning* sous ses différents éclairages: *Lifelong Learning* (Jarvis, 2009), *Workplace Learning* (Malloch *et al.*, 2011), *Learning in Adulthood* (Merriam et Caffarella, 1999). Pour Hattie, responsable d'une recherche d'ampleur inédite sur l'apprentissage « visible », « les effets les plus puissants d'apprentissage ont lieu quand les enseignants deviennent les apprenants de leur propre enseignement, et quand les étudiants deviennent leurs propres enseignants » (Hattie, 2009, p. 22).

Pour ce qui concerne l'éducation des adultes, cette priorité à l'acte d'apprendre a été amplement soulignée par les pionniers que furent Dewey, Freire, Knowles et plus près de nous, Schwartz et Dumazedier. Pour ce dernier en France (1985), comme pour Wedemeyer (1981) aux États-Unis, la finalité des sociétés « éducatives » est de développer « le désir et la capacité d'apprendre » des sujets sociaux. La priorité à l'apprentissage et au développement d'une attitude qui lui soit favorable transparait jusque dans les publications et certaines pratiques des organisations. Ainsi des « chartes » et « déclarations » produites par les experts les plus réputés pour promouvoir l'apprentissage dans le quotidien du travail (Serrat, 2009). Depuis l'orée du XXI^e siècle, le terme d'apprenance semble cristalliser les frémissements de cette nouvelle culture de la formation en émergence (Frimousse et Peretti, 2018; Carré *et al.*, 2016). Qualifiée de « nouveau mantra » des organisations, l'apprenance fait l'objet de multiples sites, blogs, publications de statuts variés sur Internet¹, des plus institutionnels aux plus discrets. « Salariés,

1. Le nombre de références sur Google est passé de 278 en février 2005 à 405 000 en octobre 2019. Par-delà l'effet mécanique de démultiplication des références existantes, l'écart est significatif.

l'apprenance!» exhortait un article qui dénotait derrière le terme l'essor (ou le vœu) de «salariés autonomes et décisionnaires de leur employabilité et de leur destin professionnel¹». Un autre évoquait les *serial learners* dotés de «l'envie d'apprendre au quotidien», pratiquant le *one learning a day* ce qui tombe plutôt bien selon les auteurs de l'article puisque «la formation au quotidien devient un mot d'ordre²». La recherche en sciences de la formation et sciences de gestion n'est heureusement pas de reste : début 2020, vingt-huit thèses de doctorat ont été soutenues ou sont en voie de l'être autour de cette thématique, laquelle s'élargit à présent par-delà son périmètre initial.

2. Du concept d'apprenance à ses déclinaisons « apprenantes »

Au sens strict, délibérément placé à l'échelle micro, psychologique, l'apprenance est une attitude caractérisée par «un ensemble durable de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations : formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite» (Carré, 2005, p. 108). Synthèse au temps *t* de la sédimentation des expériences d'apprentissage dans un domaine donné ou de façon générale, l'apprenance contribue à la motivation à se former et influence les pratiques d'apprentissage. Question d'attitude, elle interroge donc en premier lieu les dimensions endogènes du comportement humain : dispositions, capacités, projets, inclinations, motifs... Facteurs internes à la personne, donc, car le rapport à l'apprendre est avant tout une affaire personnelle, mais facteurs toujours imprégnés des contextes sociaux, si l'on les analyse dans le cadre d'une psychologie dialectique, qui voit avant tout l'individu comme un sujet social. Le sujet apprenant est, pour ainsi dire, «singulièrement social³».

Aujourd'hui, tout devient «apprenant». Par un glissement progressif de périmètre, le qualificatif d'«apprenant.e» en vient à dénommer toute pratique, tout dispositif, voire toute institution, qui s'inscrirait dans le renversement de perspective caractéristique de la posture d'apprenance (Carré et

1. P. Arnoux, *Le Nouvel Économiste*, 17 décembre 2017.

2. J.-M. Peretti et S. Frimousse, *Mag RH*, 24 septembre 2019.

3. Voir chap. 3

al., 2016). Nous pouvons ainsi croiser de multiples expressions dotées de l'attribut en question : « organisation » (ou « entreprise ») *apprenante*, bien sûr, mais également « ville » « région » ou « territoire » apprenants, « expérience », « séjour », « immersion », « management » *apprenants* eux aussi. Il est même extraordinairement surprenant de voir surgir la formule du « lycée apprenant¹ », même si l'on comprend bien en seconde analyse que c'est bien là l'organisation de l'établissement qui est en cause, plutôt que la nature soudainement révélée de la possibilité pour un lycée... de permettre à ses usagers d'apprendre ! Par-delà l'effet de mode², quel changement d'orientation ces expressions traduisent-elles ? L'ambiguïté est parfois aisément détectable, par exemple en exergue d'un article sur l'« école apprenante », expression pléonastique s'il en est...

« L'École apprend aux élèves. Normal, c'est son rôle. Mais elle peut également apprendre ou permettre d'apprendre aux professionnels qu'elle accueille. Cette fonction "formatrice" de l'établissement scolaire nécessite plusieurs conditions de management, bien entendu, mais également de travail coopératif en équipe³. »

Ne s'agit-il pas ici simplement de faire de l'école un moyen de *formation* des salariés (on parle ici de « leur apprendre » et de « fonction formatrice » de l'établissement) et d'insister une nouvelle fois sur le rôle du management dans le développement des compétences ? Cela suffit-il à définir un établissement *apprenant* ?

L'extrait suivant s'approche d'une conception plus authentiquement « apprenante » de l'entreprise, à travers l'application d'une politique de ressources humaines centrée sur les salariés et leurs dynamiques propres :

« L'entreprise apprenante, c'est avant tout une question d'attitude. Il faut embaucher des gens qui ont envie d'apprendre et leur proposer en permanence de la formation pour qu'ils apprennent. Progressivement, ils prennent leur autonomie et à un moment donné ils auto-apprennent⁴. »

1. <http://www.labo-irreel-parriat.fr> et https://www.youtube.com/watch?v=ROtoUs_wgpQ.

2. Une simple requête sur votre moteur de recherche favori, combinant l'un de ces termes avec l'attribut « apprenant/e » produira des dizaines à des milliers d'occurrences assez convaincantes de ce point...

3. <http://www.unsa-education.com/L-Ecole-apprenante> consulté le 31 octobre 2019.

4. François Pellerin, directeur du projet Usine du futur, région Aquitaine-Limousin-Poitou-Charentes (AEF, 12 septembre 2019).

La notion de « territoire apprenant » peut également ne représenter qu'un slogan à visée politique, voire politicienne, si elle ne fait que rénover l'apparence de projets de développement culturel ou éducatif antérieurs. Elle peut, en revanche, signaler le renversement de perspective qui justifie l'usage du terme d'« apprenant », comme dans l'extrait ci-dessous :

« Un territoire apprenant est constitué d'espaces physiques au sein desquels des flux, des processus organiques et vivants, se font apprenants du fait de communautés humaines qui partagent une intention, une œuvre, une raison d'être et des biens communs¹. »

Le glissement conceptuel de l'apprenance, comme attitude caractéristique personnelle d'ouverture aux opportunités d'apprendre, vers un attribut des contextes de vie, professionnels ou autres, en tant que conditions favorables à son développement, traverse les discours pédagogiques, institutionnels et politiques d'une société qui se veut, précisément, tournée vers l'apprentissage tout au long de la vie. Le critère majeur de légitimité d'un tel débordement de son sens initial sera la capacité desdits messages à traduire le renversement de perspective d'une visée formatrice (donc d'une intention de transformation d'autrui), *top-down*, vers une logique *bottom-up* de facilitation, d'accompagnement et de fertilisation des dynamiques d'émancipation des sujets sociaux dans le domaine des apprentissages. Mais le glissement ne s'exerce pas toujours dans le respect de ce critère, entraînant alors plusieurs faux-sens, voire contresens potentiels, dans les fréquentes déclinaisons de l'attribut « apprenant »

3. Trois contresens

3.1 Imposer l'apprenance par décret

Face au sens de l'apprenance proposé ici, on peut relever dans la littérature managériale et pédagogique actuelle de multiples malentendus (Frimousse et Péretti, 2018). Trop souvent, le terme d'apprenance est utilisé pour valoriser une politique d'entreprise (l'organisation apprenante), une posture managériale (le manager coach), un dispositif pédagogique (la pédagogie inversée), un espace de travail (le *coworking*) ou de communication

1. Denis Cristol, directeur de l'ingénierie au CNFPT (AEF, 25 mai 2019).

(le réseau social d'entreprise). Même si ces rubriques peuvent d'évidence contribuer à l'adoption de postures apprenantes, il arrive qu'aucune mention n'y soit faite de la place et du rôle dévolus aux usagers dans la conduite de ces processus ni de la nature radicalement inversée, *bottom-up* du postulat d'apprenance. Les thèmes du pouvoir d'agir, de la motivation et de l'agentivité des sujets concernés sont alors au mieux euphémisés, au pire évacués. Tout se passe comme si des mesures pédagogiques, managériales, politiques désormais affublées de l'attribut d'« apprenantes » devaient par nécessité entraîner une transformation mécanique du rapport à l'apprentissage chez les sujets concernés, désormais métamorphosés en « apprenants » comme par décret, tout comme on les déclarait « formés » au siècle dernier. On risque de reproduire alors l'« erreur pédagogique fondamentale » qui pose en principe organisateur de l'éducation, adultes compris, qu'à une mesure pédagogique de qualité répondrait quasi automatiquement l'efficacité des processus d'apprentissage concernés¹. Or quelles que soient la qualité, l'inventivité, la pertinence des outils mobilisés pour « faire apprendre », on sait que les résultats sont avant tout le produit d'une rencontre avec l'action du sujet : on ne décrète pas l'apprenance.

Vient alors immédiatement à l'esprit une objection sérieuse. Si, en effet, l'on admet que l'apprenance est avant tout le fait du sujet, salarié, citoyen, demandeur d'emploi, comment encourager, faciliter, fertiliser, accompagner, développer l'apprenance sans céder à l'illusion démiurgique de « former » les gens malgré eux ? Comment, finalement, mettre l'apprenance au service de la performance économique, sociale, humaine des organisations, sans céder ni au fatalisme du laisser-faire, ni aux sirènes de l'injonction ? La réponse n'est assurément pas dans l'application de recettes ou de « solutions » qui font aujourd'hui la preuve de leurs limites, que ce soit au plan organisationnel, pédagogique ou technologique². Elle est plutôt dans la juste synergie des dispositions et des contextes et dans l'analyse des conditions de leur articulation (Lameul *et al.*, 2009). Il existe des pistes porteuses d'avenir pour ce faire, autour des thèmes de l'*empowerment* (Bacqué et Biewener, 2013), de l'émancipation (Broussal, 2020), des capacités (Fernagu-Oudet et Batal, 2016) ou encore de la facilitation, thème sur lequel nous reviendrons au terme de notre parcours³.

1. Voir *infra*, chapitre 2.

2. Une grande entreprise industrielle aurait récemment découvert « une plateforme pour rendre les salariés autonomes »

3. Voir *infra*, chapitre 7.

3.2 Confondre primauté des dispositions et disparition des contextes

Les théories de l'éducation des adultes sont traversées par un dualisme fondamental, qui oppose deux conceptions antagonistes de l'individu, entre agentivité personnelle et structures sociales. Pour l'une, issue des théories comportementalistes en psychologie et des sociologies structuralistes ou critiques, les dispositions des individus sont fondamentalement prédéterminées par les contextes éducatifs et sociaux. Pour l'autre, plus inspirée des psychologies humanistes et des sociologies de l'individu, elles sont le produit de l'expérience agentique du sujet dans le monde. La difficulté, dans le domaine de la formation des adultes, est que ces deux pôles offrent peu de prise à l'action pédagogique. La première conception lui laisse peu de place face à l'inertie des déterminismes qui l'enserrent, tandis que la seconde peut inversement souffrir d'un certain angélisme eu égard aux limites du libre arbitre humain (Tennant, 2009). Pour les « contextualistes », reconnaître la primauté des facteurs endogènes (dispositions, capacités, goûts, désirs) dans l'apprentissage revient à se soumettre à une culture de l'autonomie du sujet illusoire et dangereuse et à cautionner la possibilité d'un abandon pédagogique plus ou moins larvé sous couvert de délégation à l'individu de son pouvoir de formation (Bourgeois, 2018). À quoi bon, en effet, s'ingénier à inventer dispositifs, techniques, ressources de formation, si les clés de l'apprentissage sont entre les mains de l'apprenant ? Pour les « dispositionnalistes », donner la priorité aux contextes dans l'apprentissage serait adopter une posture idéalisante de toute-puissance des dispositifs éducatifs démentie par la réalité des processus d'apprentissage humains ; ce serait dénier au sujet toute liberté pour apprendre ou, pire encore, s'aligner sur une vision behavioriste qui s'ignore (ou non).

La question de la responsabilité de la formation, à l'ordre du jour en France depuis la loi de 2018 (Batal et Boutinet, 2019) recoupe évidemment le débat entre liberté (de l'« acteur autonome ») et protection (de l'« assujetti social »). Il n'y a sans doute pas de façon simple, unilatérale, d'avancer dans cette problématique, sans doute aussi ancienne que la philosophie. Dans le modeste cadre qui est le nôtre, nous proposerons néanmoins par la suite de ce livre une orientation susceptible de dépasser l'opposition manichéenne entre facteurs dispositionnels et facteurs contextuels, en inscrivant leurs relations dans un cadre théorique unifié, entre psychologie sociocognitive et sociologie dispositionnaliste. Le modèle de la causalité triadique réciproque (Bandura, 1986) rapproché de la formule unificatrice « au singulier pluriel »

de Lahire (2012) nous aidera à penser l'apprenance en intégrant simultanément les dispositions des personnes, leurs contextes d'existence et leurs pratiques. Le concept d'« agentivité limitée » que l'on doit à Evans (2015) contribuera au dépassement de la dichotomie qui opposerait le sujet intérieur à son milieu extérieur, dans une orientation dialectique qui reconnaît à la fois la puissance des structures sociales et les marges de liberté relatives des personnes. Dans les termes de Bandura (2003, p. 20) « en raison de la capacité d'influence sur soi, les gens sont partiellement les architectes de leur propre destin ». Ils ne le sont que *partiellement*, mais ils le sont quand même...

3.3 Opposer l'individuel et le social

Le débat est aussi ancien que les sciences sociales. Wallon, qualifié par Piaget de « grand psychologue et grand éducateur » fait remonter les origines des « antinomies de l'éducation » à Rousseau et à l'éducation nouvelle. Une contradiction majeure oppose en effet les tenants d'une éducation par la transmission des valeurs en vue de l'adaptation aux exigences de la société aux défenseurs du développement optimal des chances et des aptitudes des élèves (Tran Thong, 1969). L'attitude oppositionnelle entraîne pour Wallon un clivage irréductible et insoluble entre l'individu et la société, « un véritable dilemme, où elle a à choisir entre l'individu et la société, entre l'esprit de soumission et l'esprit de rébellion, entre la domination du maître et son effacement total » (*ibid.*, p. 49-50). Pour dépasser la contradiction, il faut, selon Wallon, adopter une attitude dialectique qui reconnaît l'unité indissociable que forment l'individuel et le social :

« Scinder l'homme de la société, opposer comme il est fréquent, l'individu à la société c'est lui décortiquer le cerveau [...] La société est pour l'homme une nécessité, une réalité organique [...] il tend vers la vie sociale, lui aussi, comme vers son état d'équilibre » (*ibid.*).

Cette vision dialectique de l'humain « génétiquement social » contribue à désamorcer le débat classique entre tenants du libre arbitre de l'individu et ceux des déterminismes sociaux, menant à la synthèse de Bandura (2003) d'un sujet agentique mais traversé d'influences sociales, à la fois « producteur et produit de son environnement ». Mais elle permet également de préciser d'autres points porteurs d'éventuels contresens... :

- On peut repérer une confusion fréquente entre facteurs endogènes (dispositions) et individualité : dans le cadre théorique proposé dans la suite de cet ouvrage, ce qui est « endogène » ou « personnel », c'est-à-dire