

## Plaidoyer pour une mesure de l'apprenance

Raphaël Grasset

► **To cite this version:**

Raphaël Grasset. Plaidoyer pour une mesure de l'apprenance. *Éducation permanente*, Arcueil : Éducation permanente, 2016, *Autour de l'apprenance*, 207 (2). hal-01515843

**HAL Id: hal-01515843**

**<https://hal-univ-paris10.archives-ouvertes.fr/hal-01515843>**

Submitted on 28 Apr 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



# Plaidoyer pour une mesure de l'apprenance

Raphaël Grasset

Chef de Produit Innovation, PerformanSe

Doctorant, équipe Apprenance et formation, Cref (EA1589)

Université Paris Ouest Nanterre-la Défense

raphael.grasset@hotmail.fr

86 rue Damrémont, 75 018 Paris

La notion d'apprenance (Carré, 2005), développée dès la fin des années 90 et conceptualisée quelques années plus tard, a beau approcher de sa majorité, elle ne possède encore aujourd'hui aucun outil de mesure complet et validé permettant d'apprécier le changement du rapport au savoir qu'elle souligne. Plusieurs tentatives de mesure attitudinale de l'apprenance ont eu lieu ces dernières années à la fois dans le monde de la recherche (Jore, 2012) et de l'entreprise. Alors que la littérature remet en cause la structure triadique de l'attitude pour aboutir à un modèle dyadique « cognitif-affectif » délaissant la part « conative » (Brummel & Bowling, 2013), les recherches évoquées ont pour leur part abouti à des modèles dyadiques « affectif-conatif » marqués par l'absence de la dimension « cognitive ». De cette incohérence émerge aujourd'hui une nouvelle recherche qui vise une mesure générale, complète et validée de l'apprenance en tant que disposition. Nous proposons dans cet article l'explication d'une telle tentative au travers de la présentation de la valeur du concept d'apprenance dans l'appréciation du rapport au savoir, des différentes mesures actuelles du rapport au savoir ainsi qu'un agenda de recherche pour cette mesure.

## Rapport au savoir : les apports de l'apprenance

La première question à se poser est celle de la valeur de l'apprenance en comparaison des autres approches du rapport au savoir et de sa mesure. Le concept d'apprenance s'est construit à posteriori autour de l'héritage d'un dialogue farouche de près de 20 ans (Kalali, 2007; Rochex, 2004) entre différentes approches du rapport au savoir, principalement psychanalytiques (Mosconi, Beillerot, & Blanchard-Laville, 2000) et sociales (Charlot, 1997), mais aussi anthropologiques (Chevallard, 2003), chacune ouverte à l'autre, mais toutes repliées dans leurs limites théoriques (Charlot, 2006). Il est intéressant de noter ici que l'expression de « rapport au savoir » ne nous est restée que de par son antériorité, car nous parlons bien ici en réalité d'un « rapport à l'apprendre » (Charlot, 1997). La définition que Charlot donne du rapport au savoir a beaucoup évolué au cours des années (1982, 1992, 1999, 2006), preuve « historique » de la construction progressive et itérative de ce concept complexe dont l'idée centrale demeure celle de la relation du sujet au monde. D'une « définition inventaire » à la Prévert en 1999, Charlot passe à une « définition englobante » en 2006 ; ce serait alors une « forme de rapport au monde, aux autres et à soi-même » (Charlot, 2006, p. 41). Dans cette même lignée, mais s'en démarquant, l'apprenance démontre d'après nous sa valeur en tant que concept et sa vertu heuristique par trois points en particulier : son approche psychosociale holistique, son pouvoir de liaison et sa capacité de mesure.

Après une analyse des dissensions évoquées précédemment dans la conceptualisation du rapport au savoir, Rochex (2004, p. 100) appelle à établir de nouveaux rapports « tant pour ce qui est de la réflexion théorique et épistémologique que pour ce qui est de la conception et de la conduite de recherches empiriques » entre sociologie et psychologie. Un an plus

tard, Carré publie un livre dont le nom sonne comme une réponse à cet appel : « l'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir » (Carré, 2005). Cette nouvelle conceptualisation propose une approche dispositionnelle qui consacre alors le rapport au savoir comme héritier de près d'un siècle de recherches en psychologie autour des dispositions, attitudes et valeurs. Dans les années suivantes, l'apprenance mute pour se présenter sous une seconde forme – n'excluant pas la première – qui l'inscrit alors aussi dans le giron de la sociologie. Carré (2014) opère en effet un rapprochement entre les cadres théoriques de Bandura (2007) et de Lahire (2013) au travers de la réciprocity causale triadique qui souligne le rôle de l'agentivité humaine dans le concept d'apprenance. C'est ainsi que l'apprenance peut être envisagée à la fois sous une forme dispositionnelle selon sa définition originale comme sous une forme triadique comprenant aussi bien les dispositions (à apprendre) que les pratiques (apprenantes) et l'environnement d'apprentissage. Ces différents cadres théoriques apportent à l'apprenance une capacité de liaison et de mesure que nous allons maintenant aborder.

Alors que la démultiplication actuelle des approches liées à la responsabilisation des sujets sociaux brouille les pistes d'action sur la manière de les accompagner en tant qu'apprenants et de concevoir pour eux des environnements d'apprentissage optimaux (Hiemstra, 2015), l'apprenance propose un cadre organisationnel intéressant. Comme le rapport au savoir, l'apprenance est une « notion carrefour » qui doit, pour le rester, se décliner selon les savoirs, les pratiques et les sujets qui la constituent (Rochex, 2004). C'est justement ce que la souplesse de ses différentes formes lui permet de faire. Tout d'abord dans sa forme dispositionnelle, elle autorise une cartographie relationnelle des différentes mesures du rapport au savoir dont nous proposons une ébauche dans la section suivante. Ensuite, le caractère agentique de sa forme triadique, « ouvre et relie à l'expérience humaine » (Cristol, 2014) en se liant au monde et en exerçant une influence sur son propre fonctionnement et sur son environnement comme le souligne la définition du rapport au savoir de Charlot. Bien que de natures profondément différentes — la première approche pose les bases d'une réflexion épistémologique renouvelée alors que la seconde fait émerger le sujet social apprenant — ces deux liens font de l'apprenance une notion centrale et indispensable dans la gestion des savoirs d'une société devenue cognitive.

Enfin, contrairement à des approches antérieures refusant de considérer le savoir comme une caractéristique individuelle (Charlot, 2006), l'apprenance, de par son approche psychosociale, autorise la mesure du rapport au savoir comme une différence inter et intra-individuelle. Jore l'utilise dans sa thèse comme l'expression attitudinale d'un ensemble de dispositions à la fois affectives, cognitives et conatives (2012). Cette capacité de mesure quantitative renforce la valeur empirique de l'apprenance. Elle peut alors s'inscrire par exemple dans le paradigme de Churchill (1979) et prendre la forme d'outils d'aide à la conception et à la gestion de formations professionnelles et répondre à des problématiques de performance et d'autonomie de l'apprentissage en formation, de découverte individuelle, de cartographie de population ou encore de gestion des relations managériales (Cristol, 2014).

Malgré les avantages certains apportés par cette nouvelle conceptualisation du rapport au savoir, quelques limites restent à ce jour incontournables. Sa force en faisant aussi sa faiblesse, la généralité du concept se révèle être un atout majeur pour créer du lien, mais l'empêche de traiter de sujets plus spécifiques : quid d'une apprenance thématique ou située, demande Las Vergnas (ce volume) ? Ainsi apparaît une nécessité de forte contextualisation de la mesure. Dans ce prolongement, et lié à la méthode quantitative envisagée de la mesure, un tel outil (au niveau dispositionnel) n'aurait pas pu déceler par exemple les « îlots d'apprentissages » repérés par Muller dans sa thèse (2014 et *supra*). Par

ailleurs, les facteurs personnels, environnementaux et comportementaux s'influençant les uns et les autres en permanence, la mesure obtenue ne peut être aujourd'hui valable qu'à un instant t. En effet, bien que la définition de Carré stipule une relative stabilité des dispositions dans le temps, aucune étude n'a encore démontré la durabilité de celles-ci.

## Le paysage de la mesure du rapport au savoir

Le projet d'évaluation du rapport au savoir n'est pas une nouveauté. Toutefois, tout comme sa définition qui a grandement évolué, il en est de même pour sa mesure. Ceci a en plus été renforcé par la transformation de son utilisation qui, au départ cantonnée à l'éducation scolaire, intéresse maintenant aussi les organisations. Ainsi, autrefois recueillies sous une forme qualitative (bilan de savoir [Charlot, 1999], journal de bord [Barrère, 1998; Carré & Charbonnier, 2003; Muller, 2014]), les recherches s'orientent aujourd'hui vers une forme plus quantitative pour répondre par exemple aux nouvelles problématiques des organisations qui veulent proposer des formations sur mesure à leurs collaborateurs. Bien que nous ne prônions pas une de ces méthodes au détriment de l'autre, nous traitons ici de mesures quantitatives.

Contrairement à l'apprenance, les concepts présentés ci-dessous ont pour la majeure partie vu leurs outils de mesure se développer très rapidement voire même simultanément à leur création. Une explication possible serait leur naissance dans le domaine de la psychologie dont la culture de la mesure est nettement plus développée que celle des sciences de l'éducation.

Le lien précédemment évoqué que crée l'apprenance entre les différentes formes conceptuelles et de mesures périphériques du rapport au savoir permet de dresser le paysage général dans lequel elle s'inscrit et sera amenée à se développer. Nous proposons ici une première cartographie, non exhaustive, de l'organisation de ces concepts autour des composantes de la triple forme dispositionnelle de l'apprenance : affective, cognitive, conative.

### Affectif

Le registre affectif est généralement la pierre angulaire des composantes d'une disposition. En ce qui concerne l'apprenance, il prédispose plus ou moins à l'apprentissage en fonction du caractère plus ou moins favorable du sujet envers l'acte d'apprendre.

On trouve déjà des traces de cette mesure dans la sous-échelle de Plaisir intellectuel de l'Échelle d'Expérience Intellectuelle (*Intellectual Experience Scale*, IES) de Mayer qui décrit tout simplement le plaisir qu'une personne éprouve à penser (Mayer, Caruso, Zigler, & Dreyden, 1989). Une autre sous-échelle traite du même sujet : l'Orientation du But d'Apprentissage (issue du concept de *Goal Orientation*) qui exprime un désir de se développer par l'acquisition de nouvelles compétences, la maîtrise de nouvelles situations et l'amélioration de ses compétences (Vandewalle, 1997). Enfin, reposant sur 50 ans de recherches en psychologie sur la curiosité, la Curiosité Epistémique (*Epistemic Curiosity*) de Litman et Spielberger (2003) traite directement du désir de savoir qui pousse à l'apprentissage d'idées nouvelles, à la résolution de problèmes intellectuels ou à combler ses lacunes.

### Cognitif

L'aspect cognitif de l'apprenance traite des représentations que l'individu peut avoir en lien avec l'acte d'apprendre. Cela peut passer par exemple par la vision endogène de la nature

de l'acte d'apprendre, la valorisation de l'apprentissage tout au long de la vie ou encore la perception de soi en tant qu'apprenant efficace.

On peut citer comme concepts répondant à ce critère le Sentiment d'Efficacité Personnelle (*Self-Efficacy*) que Bandura (1977, 2007) présente comme une croyance positive sur sa capacité à agir. Au même moment, Lucy et Paul Guglielmino proposent l'idée d'Apprentissage Autodirigé (*Self-directed learning readiness, SDLR*) qui exprime les attitudes, compétences et caractéristiques du niveau actuel d'inclination d'un individu à gérer ses apprentissages (Guglielmino & Guglielmino, 1977). Enfin, Cacioppo et Petty (1982) proposent le concept de Besoin de Cognition (*Need for Cognition*) qui décrit une tendance à organiser et mener une réflexion sur le monde sensible ainsi que l'abstraire pour s'engager dans des activités cognitives exigeant un effort.

### Conatif

On peut classer dans l'aspect conatif, très étudié dans la littérature en lien avec l'apprentissage, tous les concepts relevant de la motivation ou de l'engagement.

Deci et Ryan (1985) proposent la théorie de l'Autodétermination (*Self-determination theory, SDT*) qui propose une explication de la motivation humaine souvent utilisée dans les questions d'apprentissage. En 2002, Confessore propose que l'Autonomie soit mesurée au travers de l'initiative, du désir, de la débrouillardise et de la persistance, déterminants de l'engagement d'un adulte dans une pratique d'apprentissage agentique, caractéristique essentielle d'un apprentissage autonome (Confessore & Park, 2002).

Ces concepts ont été ici synthétiquement séparés les uns des autres en trois catégories pour une présentation plus aisée. Toutefois, ils partagent en réalité des liens qui pourraient parfois les amener à appartenir à plusieurs de ces catégories comme, par exemple, le Besoin de Cognition et la Curiosité Epistémique qui sont reconnus dans la littérature comme fortement associés ou encore le concept d'Apprentissage Autodirigé dont l'échelle contient des aspects à la fois cognitifs et affectifs.

### Agenda de recherche pour un *framework* d'apprenance

Pour conclure, nous souhaitons proposer une direction pour des recherches se consacrant à la mesure de l'apprenance. Pour cela, nous proposons de faire un parallèle avec un concept informatique, celui de « framework ». Un *framework* est un ensemble de composants structurels en interaction fournissant les fonctionnalités de base nécessaires à la création d'un logiciel. Son utilisation permet de gagner un temps précieux. Comme expliqué précédemment, l'apprenance partage avec le concept de *framework* un caractère générique (rapport au savoir) qui lui donne l'opportunité de faire fonctionner ensemble des « bibliothèques spécialisées » (Besoin de cognition, Autodirection, Sentiment d'Efficacité Personnel, etc.). De même, sous sa forme triadique, elle constitue un cadre dont la structure favorise le respect de patterns méthodologiques bénéfiques au recoupement des recherches l'utilisant.

Le chantier étant vaste, nous proposons que l'édification de ce *framework* se fasse en trois temps :

1. Conception d'une échelle générale d'apprenance dispositionnelle, mesure de sa validité concourante avec les autres concepts plus spécialisés du rapport au savoir et mesure de sa stabilité temporelle (Jore, 2012).
2. Déclinaison de l'échelle générale en distributions situationnelles (travail [Charbonnier ; Enlart & Gérard, ce volume], loisirs, sport, etc.) et thématiques (sciences [Las Vergnas, ce volume], santé [Vicherat, ce volume], langues étrangères [Brewer, ce volume], etc.).
3. Expansion triadique du *framework* intégrant des mesures des pratiques (métacognitives, pédagogiques, relationnelles, communautaires [Cristol, ce volume]) et des environnements (formel, expérientiel, autodirigé, intentionnel ou leur inverse, capacitant [Prost & Fernagu-Oudet, ce volume], informatique [Déro & Jeunesse, ce volume], etc.) d'apprentissage.

La notion d'apprenance se présente ainsi comme un élément clé pour le renouvellement du concept de rapport au savoir. Il ne faut toutefois pas la confondre avec celui-ci puisqu'elle offre une porte d'entrée pratique à l'acte même d'apprendre que le rapport au savoir ne faisait que théoriser. Il s'agit finalement de la pensée qui repense la structure de pensée, thématique chère à Morin pour qui « ce qui est vital aujourd'hui, ce n'est pas seulement d'apprendre, pas seulement de réapprendre, pas seulement de désapprendre, mais de réorganiser notre système mental pour réapprendre à apprendre » (Morin, 2008, p. 44). Élaborée au long cours depuis une vingtaine d'années, la notion d'apprenance est aujourd'hui théoriquement mature pour passer au stade de la recherche quantitative dont nous proposons ici un agenda de recherche. Cette notion s'annonce, pour nous, riche d'un pouvoir descriptif qui aidera à repenser nos systèmes mentaux et que seule la confrontation avec les méthodologies de mesure développées par les sciences psychologiques permettra de révéler, tout du moins en partie.

## Bibliographie

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: De Boeck.
- Barrère, A. (1998). Le travail scolaire : crise du sens et réponse lycéenne. *L'orientation scolaire et professionnelle* 1, 27(2), 189-210.
- Brummel, B., & Bowling, N. (2013). Personality and job attitudes. In N. Christiansen & R. Tett (Éd.), *Hanbook of personality at work* (1<sup>re</sup> éd., p. 718-723). London: Routledge.
- Cacioppo, J., & Petty, R. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 116-131.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir* (1<sup>re</sup> éd.). Paris: Dunod.

- Carré, P. (2014). Cadre théorique sociocognitif et sociologie des dispositions. Document interne, Nanterre : Université Paris Ouest.
- Carré, P., & Charbonnier, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels* (1<sup>re</sup> éd.). Paris: L'Harmattan.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir* (1<sup>re</sup> éd.). Paris: Economica.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue.* (1<sup>re</sup> éd.). Paris: Anthropos.
- Charlot, B. (2006). La question du rapport au savoir : convergences et différences entre deux approches. *Savoirs*, 10(1), 37-43.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury & M. Caillot (Éd.), *Rapport au savoir et didactiques* (1<sup>re</sup> éd., p. 81-104). Paris: Faber.
- Churchill, G. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of marketing research*, 16(1), 64-73.
- Confessore, G., & Park, E. (2002). Development of new instrumentation: Validation of the Learner Autonomy Profile Beta version. In H. B. Long & Associates (Éd.), *Twenty-first century advances in self-directed learning* (1<sup>re</sup> éd., p. 289-306). Schaumburg, IL: Motorola University Press.
- Cristol, D. (2014). *Humaniser la formation des dirigeants : vers un leadership démocratique* (1<sup>re</sup> éd.). Paris: L'Harmattan.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* Springer (Vol. 17). Plenum Press.
- Guglielmino, L., & Guglielmino, P. (1977). *Self-directed learning readiness scale (SDLRS)*. Boca Raton, Florida: Guglielmino and Associates.
- Hiemstra, R. (2015). Faciliter l'apprentissage autodirigé des adultes. *Savoirs*, 37(1), 53-73.
- Jore, M. (2012). *Apprenance et proactivité.* Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Kalali, F. (2007). Rapport au savoir : bilan sur la place du sujet dans les différents travaux. In *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation* (Vol. 2007, p. 1-8). Strasbourg: AREF.
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social* (1<sup>re</sup> éd.). Paris: La découverte.
- Litman, J., & Spielberger, C. (2003). Measuring epistemic curiosity and its diversive and specific components. *Journal of personality assessment*, 80(1), 75-86.
- Mayer, J., Caruso, D., Zigler, E., & Dreyden, J. (1989). Intelligence and intelligence related personality traits. *Intelligence*, 13, 119-133.
- Morin, E. (2008). *La méthode* (1<sup>re</sup> éd.). Paris: Seuil.

- Mosconi, N., Beillerot, J., & Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formation du rapport au savoir* (1<sup>re</sup> éd.). Paris: L'Harmattan.
- Muller, A. (2014). *Les apprentissages professionnels infirmiers informels en unité de soins*. Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir: Convergences et débats théoriques. *Pratiques Psychologiques*, 10(2), 93-106.
- Vandewalle, D. (1997). Development and Validation of a Work Domain Goal Orientation Instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 995-1015.