

SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

COMPORTEMENTS & APPRENTISSAGE

Rapport de Caroline JANUEL
Mai 2015



LaDamenRouge, Saint-Etienne / www.fatcap.org

Avant-propos

Le regard des sciences humaines et sociales sur les comportements

4 dossiers pour explorer et mieux comprendre

La prise en compte des comportements est de plus en plus identifiée comme l'une des clés pour améliorer l'efficacité et la pertinence de l'action publique. Ils sont en effet au cœur de multiples questionnements : comment expliquer par exemple le respect ou la transgression d'une norme visant l'intérêt général ? L'usage inattendu d'un espace public ? Le non-usage d'un dispositif technique ? Certaines pratiques de mobilité pouvant être jugées irrationnelles ? L'inertie de certains publics quand il s'agit d'agir en réponse aux exigences du développement durable ?

Tous ces comportements méritent d'être compris dans la grande variété de leurs motivations et fonctionnement afin de mieux agir. C'est pourquoi la Direction de la prospective et du dialogue public de la Métropole de Lyon a choisi de les explorer non pas de manière générale, mais en privilégiant des savoirs « situés », c'est-à-dire en croisant la notion de comportement avec d'autres notions, récurrentes dans de nombreuses politiques publiques : la norme, l'apprentissage, la technique et l'espace.

Le recours aux grilles de lectures établies par les sciences humaines et sociales s'explique aisément. Si elles n'apportent pas de réponses toutes faites, elles explorent ces différentes notions et contribuent à mieux appréhender la complexité des comportements individuels, et donc à mieux penser l'action publique et ses modalités de mise en œuvre. Aucune discipline n'a été privilégiée pour réaliser cette revue de la littérature scientifique et de vulgarisation. Selon le thème du dossier, les principaux apports de la sociologie, la psychologie, la philosophie, le droit, les sciences de l'information et de la communication, la géographie, le design, les sciences de l'éducation, etc. ont été sélectionnés et synthétisés.

Ces dossiers reposent sur différentes recherches et sont fondés sur :

- les mots-clés relatifs au dossier traité permettant de repérer et définir les concepts essentiels à la compréhension, de cerner les différentes approches des sciences humaines et sociales sur le sujet, les points de convergence et de divergence, ainsi que les principales questions traitées ;
- des articles et ouvrages de chercheurs et experts croisant explicitement la notion de comportement et la notion de norme, d'apprentissage, de technique et d'espace ;
- des équipes de recherche affiliées à un établissement d'enseignement supérieur (université ou grande école) et/ou un organisme de recherche ayant conduit des travaux en lien avec le thème du dossier.

Sur la base de ces ressources, chaque dossier commence par décrypter la notion associée à la notion de comportement : norme, apprentissage, technique, espace et temps, puis propose un aperçu des grands modèles théoriques structurant les connaissances actuelles.

Évolution des grands modèles théoriques : quelques repères

Depuis une cinquantaine d'années, la manière dont les sciences humaines et sociales cherchent à expliquer le monde est soumise à de profondes remises en question dépassant les tensions traditionnelles entre nature/culture, réel/idéal, individu/collectif.

Jusque dans les années 1970, chaque discipline tend à privilégier son objet d'étude et pose la primauté de cet objet sur l'explication du monde. De fait, les postures sont assez radicales et **déterministes**. Ainsi la technique va déterminer le comportement individuel, l'espace structurer l'organisation collective... Puis de nouveaux cadres de pensée, venus notamment du monde anglo-saxon ou encore empruntés à d'autres disciplines, bouleversent cette partition par trop rigide. **C'est l'essor de la notion d'interaction et le retour de la subjectivité humaine**. Ainsi, des individus ne tireront pas les mêmes acquis d'une même activité, les concepteurs de technique ne pourront jamais tout à fait cerner les usages d'une même technique... La prise en compte de ces nouveaux déterminants entraîne une diversification des échelles d'analyse (de l'individu à la société, du micro au macro).

Depuis une vingtaine d'années, deux tendances se dessinent notamment :

- **la volonté d'appréhender la complexité**. Ces emprunts, cette hybridation des concepts permet de faire émerger des analyses plus fines, mais aussi plus complexes, des relations entre l'homme et son environnement technique, normatif, spatial ou encore d'apprentissage. La majorité des travaux actuels montrent plutôt une circularité de ces notions qui s'influencent mutuellement et se reconstruisent en permanence. Les recherches s'intéressent aux dynamiques en jeu, aux interactions entre les différentes échelles spatiales et humaines et regardent les points d'équilibre, la prépondérance d'un ou de l'autre facteur en fonction des moments, des circonstances.

- **La pluridisciplinarité**. Que ce soit autour d'un objet de recherche commun ou dans l'organisation même des laboratoires, les travaux autour des interactions comportements & espace, technique, apprentissage ou encore norme, mobilisent des chercheurs et concepts de plusieurs disciplines au sein des sciences humaines et sociales, voire des sciences dures avec l'apport des neurosciences, des sciences de l'ingénieur ou de la complexité. De nouveaux outils (ex. système d'information géographique ou SIG) et pratiques artistiques et culturelles contribuent à cette réflexion. Cette évolution s'inscrit dans le sillage de Maurice Halbwachs et d'Emile Durkheim pour qui seules l'interdisciplinarité et la pluralité des regards permettent d'appréhender la « morphologie sociale ».

Après ces premiers décryptages, les savoirs plus opérationnels sont présentés sous forme de questions. Ces dossiers n'ont pas la prétention de présenter une revue complète de la bibliographie. Des exemples et cas pratiques sont proposés dans chaque dossier afin d'illustrer le plus concrètement possible les apports des sciences humaines et sociales dans le champ des comportements et dans des domaines qui concernent la Métropole de Lyon.

Enfin, les dossiers proposent une bibliographie compilant les principales références utilisées à leur élaboration et une sélection des équipes de recherche croisant les notions de comportement et de norme, d'apprentissage, de technique et d'espace.

In fine, ce travail devrait donner à la collectivité des clés de lecture pour mieux appréhender les comportements et lui permettre de mieux mesurer l'apport possible des différentes approches des sciences humaines et sociales dans la mise en œuvre de ses actions.

formel motivation informel
 apprenant organisationnel
 éducation au développement durable
 influence sociale processus
 représentations stratégies
 interaction mimétisme cognitif
 famille loisirs
 socialisation travail

constructivisme démocratie
 déterminisme imaginaire
 non-usage représentations
 technologie usage
 appropriation
 objets interaction idéologie
 liberté innovation ouverte
 amateur social

APPRENTISSAGE

TECHNIQUE

COMPORTEMENTS

NORMES

ESPACE

systèmes conformisme éthique
 socialisation déviance conformité
 juridique normalité règles
 explicite individuelle
 valeurs réflexivité
 transgression perception
 symbolique sanction légitimité
 collective implicite
 vécu sociale interaction

physique social
 représentations temps
 pratiques distance matérialité
 symbolique temporalités
 perception proxémie
 média technique
 espace-temps aménagement
 normes sensoriel accessibilité
 corps

Aux côtés d'autres facteurs (nos habitudes, notre rapport aux normes, nos représentations, notre capacité de raisonnement...), nos capacités d'apprentissage et nos motivations à apprendre déterminent nos comportements. L'apprentissage est défini comme « *la modification de la capacité d'un individu à réaliser une activité sous l'effet des interactions avec son environnement* » (Grand dictionnaire de psychologie, 1999) ou encore « *la modification durable du comportement qui ne peut être uniquement attribuée à une maturation physiologique* » (Pédagogie, dictionnaire des concepts-clés, 2012). Dans ces brèves définitions, on relève déjà les notions phares de l'apprentissage : **un changement de comportement visant une meilleure adaptation** et le rôle de l'environnement dans ce changement. **Mieux comprendre les processus d'apprentissage, ses leviers, ses freins, permet donc de trouver des portes d'entrée vers de nouvelles formes d'agir et de nouveaux comportements.**

C'est la psychologie, avec les travaux de Jean Piaget notamment, qui a d'abord étudié la notion d'apprentissage sous l'angle du sujet apprenant et des conditions les plus propices à la construction de connaissances individuelles et à l'acquisition de savoir-faire, durant le 20^{ème} siècle. Les apports croissants des sciences cognitives, améliorant la connaissance du cerveau et de son fonctionnement, ont renouvelé les recherches croisant les notions d'apprentissage et de comportement, en particulier parce qu'il était désormais possible d'aller plus loin que l'objectivement observable et de pénétrer les mécanismes profonds des individus. Les sciences de l'éducation mais aussi la psychologie, la sociologie et les sciences cognitives, ont ensuite exploré les processus d'apprentissage (ex. rôle de l'adaptation, de la répétition, de l'action, de l'imitation...) principalement sous l'angle de la pédagogie. Ces recherches ont amélioré **la compréhension du développement et des modes d'apprentissage de l'enfant, des mécanismes d'apprentissage de l'adulte, ainsi que des déterminants favorisant ou limitant l'apprentissage.**

La question de l'apprentissage est constamment renouvelée par les transformations sociales de ces dernières décennies (ex. démocratisation de l'enseignement, décalage entre culture scolaire antérieurement réservée à une élite et les nouvelles cultures) et plus récemment, par le développement rapide d'Internet et des possibilités offertes par les technologies du numérique en général. Mais elle est surtout considérablement enrichie par les recherches sur les apprentissages réalisés en-dehors du cadre scolaire et de la formation continue.

En effet, **toutes les situations de la vie peuvent conduire à acquérir de nouvelles connaissances, de nouveaux modes de faire et à élaborer de nouveaux comportements.** Pratiques locales, savoirs quotidiens, savoir-faire implicites..., ces apprentissages du quotidien sont désignés par la notion d'« apprentissage informel ». Celle-ci monte en puissance à partir des années 1970, sous l'influence notamment des organisations internationales mettant au jour les modes d'apprentissage de groupes sociaux éloignés de ceux des modèles occidentaux, dominés par le système scolaire.

Contrairement à l'apprentissage formel, l'apprentissage informel n'est pas structuré en termes d'objectifs, de temps ou de ressources. Il possède fréquemment un caractère non intentionnel : le but de l'action n'est pas l'apprentissage. Enfin, l'apprenant n'a pas nécessairement conscience d'avoir acquis de nouvelles compétences. La multiplicité des apprentissages informels et les difficultés à les étudier expliquent en partie leur méconnaissance. Les sciences humaines et sociales, en particulier les acteurs de l'éducation, de la formation pour adultes, de la sociologie, de la psychologie, ne s'y sont intéressées que récemment, notamment parce qu'ils ne seraient pas suffisamment porteurs de généralités. Les travaux composent un paysage de recherches très éclaté et aux références théoriques multiples. On trouve aussi bien des études sur l'apprentissage en marge des temps scolaires, qu'au sein d'activités de loisirs, de l'entreprise, de la vie associative, de l'engagement dans un dispositif de participation citoyenne ou d'un syndicat, etc. Parmi ces études, rares sont celles qui tissent une réflexion explicite sur les comportements. En revanche, la majorité se rejoignent sur l'idée que **les**

recherches sur « apprendre » peuvent aider à faire apprendre, à faire évoluer les comportements ou, indirectement, à tisser les conditions favorables pour cela. On trouve aussi l'idée que **chacun dispose de multiples voies d'apprentissage qui lui sont propres et adaptées à ses interactions avec l'environnement.** Il s'agit donc de proposer plusieurs chemins pour apprendre ou de veiller aux conditions qui le permettent.

Ce dossier commence par décrire ce que sont l'apprentissage formel (partie 1) et les apprentissages informels (partie 2), afin de se familiariser avec ces notions essentielles conduisant à la modification de comportements. Il propose ensuite une revue synthétique des facteurs individuels (partie 3) et sociaux (partie 4) entrant en jeu dans les processus d'apprentissage et permettant d'aborder de nombreuses notions des sciences humaines et sociales (stratégies d'apprentissage, motivation, volonté, socialisation, influence sociale, groupe social...). La partie 5 se veut plus opérationnelle en présentant des conditions favorables aux apprentissages et donc potentiellement mobilisables pour faire évoluer les comportements. Enfin, la partie 6 revient sur trois scènes d'apprentissage informel, et la partie 7, sur l'éducation au développement durable, porteuse de beaucoup d'attentes en termes d'évolution des comportements.

Principales disciplines concernées

Psychologie - Sciences de l'éducation - Sciences cognitives - Sciences de gestion – Sociologie
- Sciences de l'information et de la communication

Sommaire

1. Qu'est-ce que l'apprentissage ?	8
a. Un processus bio-psycho-social	8
b. Les grandes approches structurantes de l'apprentissage.....	8
3 Apprendre revient à modifier ses comportements	11
2. Qu'en est-il des apprentissages dans la vie quotidienne ?	13
a. Des apprentissages informels conscients et/ou intentionnels.....	13
b. Comment des processus informels agissent-ils sur les comportements ?.....	14
c. La faible visibilité des apprentissages informels freine leur prise en compte	15
3. Quels facteurs individuels influencent les processus d'apprentissage ?	15
a. Des styles cognitifs aux stratégies d'apprentissage	16
b. L'apprentissage s'adosse sur les connaissances existantes et sur ses applications.....	17
c. Les représentations sociales guident la compréhension de l'individu	17
d. La motivation et la volonté sont déterminantes pour l'apprentissage.....	18
4. Quels facteurs sociaux influencent les processus d'apprentissage ?.....	19
a. La socialisation	19
b. L'influence sociale.....	20
5. Comment créer des conditions favorables aux apprentissages et faire évoluer les comportements ?.....	24
a. Faire la part belle à l'expérience et à la participation.....	24
b. « Faire bouger les lignes » en créant des décalages	25
c. Respecter la marge de manœuvre de l'apprenant	25
d. S'adosser sur la dynamique des groupes	26
6. Famille, loisirs, travail : trois scènes à mobiliser pour faire évoluer les comportements ?.....	27
a. Le groupe familial	27
b. Les loisirs.....	28
c. L'organisation	29
7. Zoom sur l'éducation au développement durable	32
a. L'héritage de quatre décennies d'éducation à l'environnement	32
b. L'éducation au développement durable : quelques jalons dans la large palette de propositions théoriques.....	34
c. De l'importance de l'appropriation.....	34
d. Cas pratique : les liens entre le modus operandi des collectivités locales et l'adhésion des populations aux pratiques de mobilité durable	36
Références	39
Équipes de recherche (à titre indicatif)	41

1. Qu'est-ce que l'apprentissage ?

L'approche conceptuelle proposée ci-dessous repose très majoritairement sur des études de **l'apprentissage dit formel**, c'est-à-dire celui qui est dispensé dans un contexte organisé et structuré (établissement d'enseignement ou de formation) et qui est explicitement désigné comme tel en termes d'objectifs, de temps ou de ressources.

a. Un processus bio-psycho-social

Actuellement, « *la plupart des chercheurs admettent que la pensée est un phénomène « bio-psycho-social », même si chaque recherche spécialisée suppose de s'inscrire à un niveau d'observation ou de ne prendre en compte que l'une de ces dimensions* » (Dictionnaire des sciences humaines, 2008). Les sciences cognitives ont mis en évidence que « *le cerveau ne peut être conçu comme un système passif d'enregistrement de données. Il fonctionne au contraire comme un dispositif actif de traitement de données, qui filtre les données et les met en forme, c'est-à-dire les interprète selon des schémas mentaux stables. Ce traitement de l'information s'effectue à partir de modules spécialisés dont certains sont innés et d'autres se mettent en place au cours de l'évolution individuelle* » (Dictionnaire des sciences humaines, 2008). En d'autres termes, les possibilités et les limites cognitives, notamment dans l'apprentissage, sont dépendantes des mécanismes biologiques du cerveau, qui permettent aussi à l'humain de recevoir les acquis de l'expérience et de la culture.

Le processus d'apprentissage est loin d'être purement mécanique. Les sciences de l'éducation, la psychologie sociale et la sociologie en particulier ont montré combien les interactions avec l'environnement sont déterminantes pour le développement du goût d'apprendre et pour l'apprentissage en lui-même. « *La qualité de relations entre l'apprenant et l'enseignant mais aussi entre les différents apprenants a depuis longtemps été soulignée comme un élément déterminant. On apprend parce qu'on reconnaît l'enseignant comme légitime et crédible, parce qu'on s'identifie à lui et que son savoir semble « désirable », parce qu'il représente une figure paternelle ou maternelle positive. On apprend avec les autres, bien souvent au sein d'un groupe dont les réactions sont source de confiance mais aussi de remise en cause, de débat, d'influence. Enfin, on apprend dans un système social qui se manifeste entre autre par des récompenses et des sanctions, par des modalités de reconnaissance et de valorisation, tout ceci influençant des logiques de promotion et d'accès à différents statuts et position de pouvoir (plus on est savant, plus on a théoriquement de pouvoir* » (Enlart & Charbonnier, 2010).

Les recherches à la croisée du comportement et de l'apprentissage s'efforcent de comprendre les déterminants -quels que soient leur nature- favorisant ou limitant le processus d'apprentissage.

b. Les grandes approches structurantes de l'apprentissage

Mais avant cette conception bio-psycho-sociale, fruit des recherches de plusieurs disciplines (psychologie, sciences cognitives, sociologie, sciences de l'éducation...), l'apprentissage a d'abord été exploré par la psychologie durant la première moitié du 20^e siècle. Soulignons que ces approches ont été élaborées en observant des animaux et des enfants. Elles ont été principalement étudiées dans le champ des apprentissages scolaires, mais ont aussi largement servi de fondement à la compréhension des processus d'apprentissage chez les adultes.

Nous ne présentons ici que les grandes approches structurantes de l'apprentissage, d'autres conceptions existent. Pour apprécier cette complexité, on peut par exemple se référer au schéma de Pauline Minier, chercheur en sciences de l'éducation (2003), représentant l'ancrage historique et le développement des courants de pensée de l'apprentissage. Les dates indiquées désignent les périodes où les différentes approches étaient les plus actives.

L'approche comportementaliste ou béhavioriste : apprendre par conditionnement

Développée particulièrement dans les années 1910-1940, cette approche considère l'apprentissage comme **une modification du comportement consécutive à une forme de conditionnement**. Selon ce courant, l'apprentissage se fait par paliers progressifs et l'apprenant ne peut atteindre un palier que si les précédents sont maîtrisés. Les changements de comportements sont mécaniquement produits de l'environnement, « de l'extérieur » et l'apprenant ne peut « résister » à l'apprentissage.

L'un des principaux théoriciens du courant comportementaliste est le psychologue américain Burrhus F. Skinner qui a développé la notion de « conditionnement opérant ». Ainsi, tout apprentissage repose sur une démarche active du sujet qui apprend en agissant, contrairement au célèbre chien de Pavlov qui est conditionné de manière passive.

Premières expériences sur le conditionnement

La plus célèbre expérience de Skinner fait intervenir un pigeon. Celui-ci est placé dans une boîte où se trouvent un distributeur de graines et un petit disque. Lorsque le disque s'allume, si l'animal tape avec son bec, alors quelques graines tombent dans le distributeur. L'animal apprend ainsi peu à peu à obtenir de la nourriture en frappant le disque. On parle de « conditionnement opérant ».

Il se distingue du mécanisme mis en évidence par Ivan Pavlov, psychologue russe, grâce à son expérience célèbre avec un chien affamé. Le chien se met à saliver spontanément à l'approche d'un morceau de viande. En associant la présentation de la viande au son d'une cloche, au bout d'un moment, on s'aperçoit que le chien salive seulement au son de la cloche.

L'approche constructiviste : apprendre par l'action et avec les autres

Cette approche, née dans les années 1920, reconnaît l'importance de la dimension sociale dans l'apprentissage. La richesse des interactions avec le milieu contribue grandement à l'apprentissage. Les conflits socio-cognitifs (au sens de « ne pas être d'accord et débattre ») sont particulièrement bénéfiques à l'apprentissage. Les aptitudes intellectuelles peuvent être stimulées par l'environnement. Le psychologue russe Lev Vygotski nomme « zone proximale de développement » la distance qui existe entre ce que l'enfant peut effectuer ou apprendre seul et qu'il peut potentiellement apprendre avec l'aide d'un adulte ou d'autres enfants plus avancés. L'autre grand nom de cette approche est Jean Piaget, biologiste de formation et psychologue, ayant décrit les différents stades de développement de l'enfant, impliquant des apprentissages obligatoires pour chaque âge liés à sa maturation biologique et psychologique (ex. entre 5 et 11 mois, l'enfant apprend à ramper, entre 9 et 17 mois, il apprend à marcher sans aide, etc.).

L'approche constructiviste considère aussi qu'il **ne peut y avoir apprentissage sans conscience de cet apprentissage**. La vision de l'utilité de l'apprentissage est même est un moyen important de le renforcer. **Les changements de comportements sont fabriqués « à l'intérieur » de la pensée de chacun et en tenant compte des savoirs pré-existants**. Les représentations mentales jouent un rôle central dans l'apprentissage.

Les behavioristes et constructivistes s'opposent sur le degré de conscience nécessaire à l'apprentissage, sur l'engagement et la motivation dans le processus. Ils se rejoignent toutefois sur le fait que **l'apprentissage ne peut se faire que « sous contrôle » d'un pédagogue et passe par l'action**. Le développement des pédagogies actives, où l'apprenant est amené à agir, repose sur ces théories.

L'approche cognitive : apprendre en traitant de l'information

A partir des années 1940, l'approche cognitive envisage l'apprentissage comme une modification des structures mentales, en lien avec la mémorisation. C'est grâce à de nombreuses études sur la mémoire bouleversant l'ensemble de la psychologie que ce troisième grand courant théorique a vu le jour. Il s'intéresse aux mécanismes en jeu dans le traitement de l'information : acquisition de l'information, stockage, organisation et réutilisation.

L'apprentissage est **un processus dynamique de construction des savoirs dans lequel le sujet est actif, constructif et motivé**. Il suppose l'établissement de liens entre les nouvelles informations et celles déjà organisées (représentations) et l'organisation incessante des connaissances.

Les opposants de cette approche lui reprochent sa proximité avec une « logique informatique ».

L'apprentissage social : apprendre en observant et en coopérant

L'apprentissage social émerge dans les années 1970, sous l'impulsion de travaux du psychologue américain Albert Bandura. Cette approche, encore vive actuellement, met l'accent sur le rôle de **l'observation d'autrui** : l'imitation est un acte intentionnel fortement orienté vers un but et une reproduction volontaire de traits comportementaux. Elle met également en évidence le rôle de **la coopération** dans l'apprentissage : on apprend mieux et plus vite en présence d'un congénère. En montrant le rôle du sujet dans le traitement de l'information, Bandura jette un pont entre le behaviorisme et la psychologie cognitive. C'est pourquoi certains auteurs parlent de théorie socio-cognitive.

Les travaux les plus récents de Bandura sur le sentiment d'efficacité personnelle proposent que la dimension psychologique devienne un déterminant de premier ordre dans l'apprentissage. Il ne s'agit pas d'estime de soi ou de confiance en soi, mais bien d'une croyance de l'individu en sa capacité d'influencer son fonctionnement psychosocial et les événements qui affectent sa vie.

Parmi les théoriciens de l'apprentissage social, le psychologue américain Julian Rotter met l'accent sur **l'importance des variables situationnelles dans l'orientation des comportements**. Selon son vécu, son expérience, ses attentes, l'individu interprète différemment son environnement. **Selon le lien de causalité qu'il établit entre un événement quelconque et sa propre conduite, l'individu aura tendance à reproduire ou non son comportement**. La psychologie sociale parle de théorie de l'attribution causale, développée en particulier par le psychologue cognitiviste américain Bernard Weiner : l'individu cherche spontanément les causes de ses échecs, soit pour éviter les situations identiques à l'avenir, soit pour devenir plus efficace dans ces mêmes situations.

L'apprentissage organisationnel ou quand l'apprentissage d'une organisation est supérieur à la somme des apprentissages des individus la composant

C'est également à partir des années 1970 que la notion d'apprentissage organisationnel monte en puissance. On la doit aux travaux d'autres disciplines que la psychologie et de professionnels variés, à la fois des chercheurs (sciences de gestion, sciences cognitives, ergonomie, prospective...) et des praticiens (conseil en management, en organisation, en « knowledge management »...). L'apprentissage organisationnel s'intéresse aux dimensions cognitives des processus d'apprentissage au sein des organisations. C'est la forme d'apprentissage informel la plus étudiée actuellement.

3 Apprendre revient à modifier ses comportements

Les pédagogues nous disent qu'**apprendre, c'est « modifier son comportement et ses représentations »** (Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, 2012). Rappelons que le comportement peut être manifeste (ex. s'exprimer, manipuler un ordinateur...) ou mental (ex. réfléchir à un problème, imaginer un plan d'action...).

Comment les grandes approches émanant de la psychologie décrites brièvement ci-dessus se traduisent-elle aujourd'hui dans les conceptions de l'apprentissage ? Comment se traduisent-elles en termes de comportements ? La pédagogie, désignant l'action visant à faciliter les apprentissages, nous apporte des réponses à ces questions. Les deux approches sont mêmes indissociables. En cherchant à répondre à la question « comment favoriser les apprentissages ? », la pédagogie s'est appropriée les grandes approches psychologiques de l'apprentissage pour comprendre comment les individus apprennent et modifient leurs comportements.

Nous nous concentrerons uniquement sur les conceptions donnant une large place à la notion de comportement et les illustrerons par des exemples de pédagogies actuelles, que tout un chacun rencontre au cours de son enfance, de sa formation, de sa vie professionnelle, etc. Pour une vision plus complète, on peut se référer au dictionnaire des concepts-clés en pédagogie de Françoise Raynal et Alain Rieunier, psycho-pédagogues (2012).

Apprendre selon la conception béhavioriste signifie modifier durablement son comportement et donner une nouvelle réponse à un stimulus ou à un ensemble de stimuli qui ne la provoquaient pas apparemment.

- S'inscrivant dans cette conception, l'apprentissage par immersions et pratiques consiste à faire faire progressivement à l'apprenant ce qu'il doit apprendre, jusqu'à ce qu'il puisse faire et refaire seul l'action (ex. les travaux dirigés). L'apprentissage par « essais-erreurs » revient à laisser l'apprenant expérimenter, se tromper, se corriger et au final, trouver la solution et apprendre. Il est rebaptisé aujourd'hui apprentissage par l'action ou par l'expérience.

Apprendre selon la conception cognitiviste signifie comprendre, acquérir des informations, intégrer des schèmes nouveaux à sa structure cognitive et modifier ses représentations et/ou ses comportements.

- L'apprentissage par l'instruction, ou par explications, qui consiste à expliquer à l'apprenant, oralement ou par écrit, ce qu'il doit savoir (ex. les cours magistraux), s'inscrit dans cette conception. Il s'oppose à l'apprentissage par immersions et pratiques, cité ci-dessus.

- L'apprentissage par problèmes trouve ses appuis théoriques dans l'approche cognitiviste, l'approche constructivisme et l'approche sociale, donc dans les théories développées par Piaget et Bandura. Il s'agit d'une méthode de formation basée sur l'acquisition de compétences par la résolution de problèmes réels en situation avec l'aide de pairs (collègues, élèves...) impliqués dans la même formation et de mentors (enseignants et tuteurs), comme cela est utilisée lors d'une formation professionnelle par alternance.
- Comme leur nom l'indique, les techniques cognitivo-béaviorales reposent à la fois sur les conceptions cognitiviste et béavioriste de l'apprentissage. Elles s'appuient sur l'hypothèse que pour faire disparaître des comportements que l'on juge inadapté, il faut traiter à la fois les représentations cognitives qui explicitent et sous-tendent le comportement, et le comportement lui-même. Par exemple, en cas d'appropriation d'un jardin public par des jeunes, cela signifie qu'il faut tenter dans un premier temps de comprendre les représentations de ceux qui transgressent les règles afin de leur faire énoncer leurs représentations pour les rendre conscientes. Dans un deuxième temps, il s'agit de modifier ces représentations par exemple en faisant intervenir d'autres adolescents ayant antérieurement pensé et agi comme eux et ayant modifié leurs représentations ou en les faisant échanger avec des personnes valorisées qui soutiennent un avis différent. Après seulement, et après accord des intéressés, il sera possible d'identifier les comportements à faire disparaître et ceux qui peuvent les remplacer.

Apprendre selon la conception sociale repose sur l'imitation de personnes que l'individu prend pour modèle et observe dans une situation déterminée, dans le but de reproduire volontairement son comportement.

- L'apprentissage par imitation est le plus précoce puisque c'est par l'imitation que se font de nombreux apprentissages de la petite enfance (paroles, gestes, mimiques, etc.). Il suppose de la part de l'apprenant la valorisation d'un modèle et la volonté de le perdre.
- L'apprentissage vicariant suppose que l'individu servant de modèle est observé et imité malgré elle. Cela se produit par exemple dans des classes uniques réunissant des élèves de différents niveaux où il est fréquent que des élèves apprennent à lire en écoutant les grands faire leurs exercices. Il ne s'agit pas de mimétisme : les observateurs sont actifs, construisent eux-mêmes des modalités comportementales proches de celles du modèle en jugeant de leur pertinence face à telle ou telle situation. Enfin, ils les dépassent bien souvent en générant de nouvelles compétences et de nouveaux comportements.

2. Qu'en est-il des apprentissages dans la vie quotidienne ?

La métaphore de l'iceberg est très utilisée par les chercheurs des sciences humaines et sociales s'intéressant à l'apprentissage : la partie émergée de l'iceberg, la plus visible et la plus étudiée, correspond à l'apprentissage scolaire, et la partie immergée, invisible, désigne les apprentissages informels. Ceux-ci n'ont intéressé que tardivement les chercheurs, les employeurs, les établissements éducatifs, etc. Il y a pourtant consensus sur leur importance : des premiers apprentissages dans la petite enfance réalisés au cœur du cercle familial, jusqu'à nos façons de résoudre les problèmes du quotidien, en passant par les adaptations permanentes exigées par les activités professionnelles ou encore les diverses connaissances acquises d'autrui, des différents médias, par les loisirs, les voyages, etc. Force est de constater que l'individu apprend dans une multitude de situations qui n'ont pas été faites pour cela, ou que partiellement.

a. Des apprentissages informels conscients et/ou intentionnels

Il n'existe pas de consensus sur les limites précises des apprentissages informels. Comme le souligne G. Brougère (chercheur en sciences de l'éducation) et H. Bézille (psychosociologue) à la lecture des travaux de recherche, les définitions dépendent très nettement des domaines étudiés par les auteurs. Il est néanmoins possible de mieux comprendre les différentes caractéristiques des apprentissages informels.

On entend communément par apprentissage informel « **tout apprentissage acquis en-dehors des organismes éducatifs officiels ou non officiels** » (Schurugurensky, 2007). On exclut donc d'une part l'éducation formelle, constituée par les différents niveaux de l'organisation institutionnelle de la maternelle à l'université et l'éducation non formelle, désignant toute activité éducative se déroulant en dehors du système scolaire officiel. Il peut s'agir de programmes très variés, souvent à court terme et basés sur le volontariat : des cours de langue, des leçons de conduite ou de cuisine, des cours de sport ou de musique, l'éducation religieuse, etc. A l'instar de l'éducation formelle, il y a des professeurs (moniteurs, instructeurs...) et des programmes plus ou moins définis, mais contrairement à l'éducation formelle, ces programmes ne nécessitent pas de pré-requis en termes d'antécédent scolaire. Les apprentissages informels constituent donc tous les autres apprentissages, une grande « famille » regroupant les apprentissages de la petite enfance (marche, langue, etc.), les compétences acquises grâce au travail, aux loisirs, aux voyages, mais également aux responsabilités familiales à l'âge adulte, aux engagements associatifs, etc.

Par ailleurs, les notions d'intentionnalité et de conscience permettent de distinguer trois formes d'apprentissage informel :

- **les apprentissages auto-dirigés** sont à la fois intentionnels et conscients ; ils renvoient aux projets éducatifs entrepris par des personnes seules ou en groupe. Les apprenants ont pour objectif d'apprendre quelque chose et ils sont conscients d'avoir appris quelque chose une fois l'action réalisée. Par exemple, on peut citer les tutorats sur internet ;
- **les apprentissages fortuits** sont non intentionnels mais conscients ; ils renvoient aux expériences d'apprentissage qui se produisent quand l'apprenant n'a, au préalable,

aucune intention d'apprendre, mais se rend compte, une fois l'expérience terminée qu'il a appris quelque chose. C'est le cas par exemple lors d'expérimentations fortuites, lorsqu'une grève des transports en commun pousse à se renseigner sur les vélos ou encore les offres de covoiturage.

- **la socialisation** (apprentissage tacite) n'est pas intentionnelle, ni consciente : elle renvoie à l'assimilation presque naturelle des valeurs, attitudes, comportements, savoir-faire et connaissance qui se produit dans la vie quotidienne. Par exemple, ce type d'apprentissage est observé chez les participants de dispositifs participatifs, prenant conscience d'avoir appris quelque chose au cours de cette expérience, que lorsqu'une autre personne (un chercheur, un journaliste...) leur pose des questions à ce sujet (Schugurensky, 2007).

b. Comment des processus informels agissent-ils sur les comportements ?

Les sciences humaines et sociales ne posent pas la question en ces termes, mais les études sur les apprentissages informels montrent « en creux » combien **des conditions informelles d'apprentissage peuvent produire des effets en termes de comportements**, et ce, dès les origines de la notion (voir encadré).

Les études sur la famille, les loisirs ou encore l'organisation le démontrent clairement (voir partie 6). On note aussi à travers ces trois situations combien l'apprentissage informel recouvre des notions bien différentes : l'imitation, l'imprégnation, la transmission ascendante et entre-pairs, la pratique d'activités, la coopération, etc. sont autant de chemins d'apprentissages informels modelant nos comportements.

Origines de la notion d'informel

Une cartographie des usages de la notion d'informel dans les travaux de recherche francophones et anglophones (Brougère et Bézille, 2007) met au jour trois origines :

- les travaux liés à l'éducation des pays en voie de développement, du tiers-monde, du Sud, ou encore du monde rural, traditionnel, indigène... selon les époques, les points de vue et le vocabulaire utilisé. Proposée par les organisations internationales (Banque mondiale, Unesco) dans les années 1970 et les différents travaux de l'américain Philip Coombs servant encore de référence aujourd'hui, cette approche vise d'abord à prendre en compte la diversité internationale des situations éducatives.

- les approches relevant du domaine de la psychologie culturelle des apprentissages ; ces travaux, influencés notamment par Jean Piaget et Lev Vygotski, portent essentiellement sur le développement cognitif de l'enfant comme de l'adulte, dans une perspective de comparaison. Allant au-delà de l'opposition entre formel et informel, ce courant s'intéresse aussi à des notions connexes, tels que la participation guidée, caractéristique de toute relation entre un expert et un novice (ex. une mère faisant participer son enfant à une tâche domestique, un consultant confirmé guidant un consultant junior), ou encore l'appropriation, qui est le processus par lequel les individus transforment leur compréhension au sein des activités ;

- les travaux développés dans le domaine de la formation des adultes, en premier lieu dans le domaine du travail, et dans une moindre mesure dans ceux des loisirs et des pratiques d'autodidaxie ; la notion bénéficie d'assises solides grâce aux travaux de penseurs américains de l'éducation, John Dewey et Eduard Lindeman (dès les années 1920) et Malcolm Knowles (dans les années 1970). Tous trois soulignent la spécificité de l'éducation des adultes étroitement liée à la vie et s'appuyant sur l'expérience. Mais c'est à la fin des années 1980 que les travaux sur l'apprentissage informel, et notamment ceux du courant d' « experiential learning », prennent plus d'ampleur avec la multiplication de définitions, modèles et description du processus. Peu à peu, la notion d'apprentissage tout au long de la vie se substitue à l'éducation tout au long de la vie. Bien que l'apprentissage informel y soit défini de façon variée, c'est ce domaine qui est aujourd'hui l'objet du plus grand nombre de publications, de développements mais aussi de polémiques quant aux conséquences politiques et sociales.

c. La faible visibilité des apprentissages informels freine leur prise en compte

On peut légitimement se demander pourquoi le recours aux apprentissages informels dans la perspective de changements comportementaux n'est pas davantage étudié. La faible visibilité des apprentissages informels en serait la principale raison, et plus précisément (Shugurensky, 2007) :

- le manque de prise de conscience des apprentissages informels et/ou la difficulté à verbaliser ces acquis par les apprenants eux-mêmes ; la plupart des apprentissages informels produisent des connaissances tacites et le processus se fait souvent de manière diffuse et désorganisée ;
- la forte sous-estimation des apprentissages informels par les apprenants ; ceux-ci incorporent progressivement les connaissances, comme si cela allait de soi, en particulier dans le cas d'activités quotidiennes réalisées avec succès ;
- les difficultés rencontrées par les chercheurs pour mettre en évidence les connaissances des apprenants et leurs mécanismes d'apprentissage... et en particulier les risques liés à l'auto-rapport, c'est-à-dire aux témoignages des apprenants (ex. fournir des réponses « politiquement correctes »), au fait d'attribuer un apprentissage donné à une expérience donnée sans tenir compte de la vie de l'apprenant...
- le désintérêt encore récent des acteurs de l'apprentissage formel (l'école, l'université, le milieu du travail, etc.) pour ces apprentissages informels. Cette situation évolue depuis une vingtaine d'années en particulier grâce au domaine de la formation des adultes et l'émergence de systèmes d'évaluation et d'accréditation des apprentissages issus de l'expérience, ce que nous appelons en France, la validation des acquis de l'expérience (VAE).

Malgré ces réserves, nous nous efforcerons de présenter des modes de recours aux apprentissages informels pour faire évoluer les comportements (voir partie 5). **Il s'agit davantage de reconnaître, d'améliorer, voire de tisser les conditions favorables aux changements de comportements, que de viser directement leurs modifications.**

3. Quels facteurs individuels influencent les processus d'apprentissage ?

S'efforçant de comprendre le cours de la pensée menant à des comportements observables, la psychologie et la psychologie cognitive en particulier, ont exploré les mécanismes d'apprentissage dans le développement de l'enfant et chez l'adulte, chez l'individu et au sein d'une organisation, et dans des formes plus ou moins dirigées et intentionnelles d'apprentissage, du cadre scolaire jusqu'à l'apprentissage auto-régulé (c'est-à-dire prenant en compte à la fois la motivation et les compétences cognitives de l'apprenant), en passant par les apprentissages musicaux, sportifs, etc.

Bien sûr, les sciences de l'éducation, discipline récente et composite, ont mis au jour plus spécifiquement les nombreux facteurs entrant en jeu dans l'apprentissage scolaire. Il s'agit d'une part de facteurs liés à l'apprenant : des facteurs cognitifs comme l'intelligence, la capacité de mémorisation, d'attention... ; des facteurs conatifs c'est-à-dire qui se rapportent à la volonté, l'effort, la motivation... et des facteurs d'ordre affectivo-social comme les émotions. D'autre part, des facteurs externes, comme le contexte de classe, les caractéristiques de l'enseignant, le contexte familial et le contexte sociétal, ont aussi été étudiés.

Il est impossible de développer ici tous les apports de ces disciplines, nous nous concentrerons sur quelques déterminants importants pour comprendre l'apprenant adulte, c'est-à-dire l'adulte en situation de modifier un de ses comportements.

a. Des styles cognitifs aux stratégies d'apprentissage

Le style cognitif désigne « *une façon de penser, une stratégie mentale relativement stable qu'utilise un individu pour résoudre un problème face à une situation donnée* » (Dictionnaire des sciences humaines, 2008). Cette notion est apparue dans les années 1950 suite aux travaux dirigés par le psychologue américain Jerome S. Bruner, et donne la part belle à l'inné. Elle explique qu'il existe des différences inter-individuelles stables dans la manière de percevoir et de mémoriser l'information, de produire des hypothèses, de prendre une décision. Et, précision importante, ces différences sont en partie indépendantes du niveau d'efficacité cognitive. Parmi la vaste littérature distinguant les styles cognitifs, on peut citer :

- la dépendance/l'indépendance à l'égard du champ ; les sujets qui sont indépendants du champ ont tendance à utiliser leurs repères personnels pour restructurer les données. Ils recherchent peu d'informations extérieures (du « champ ») et sont capables d'analyser un matériel complexe et peu structuré, de négliger les détails pour aller à l'essentiel. A l'inverse, les sujets dépendants du champ sont moins enclins à structurer leurs décisions de façon autonome, ils font confiance aux informations venant de l'entourage. Le contexte social et affectif est plus important pour eux que pour les sujets indépendants du champ.
- La réflexivité/l'impulsivité ; les sujets réfléchis prennent du temps avant de répondre et d'agir, ils préfèrent l'indécision au risque d'erreur. Les sujets impulsifs ont tendance à répondre et agir rapidement, sans se donner le temps d'observer et d'analyser, quitte à commettre des erreurs.
- Les auditifs/les visuels ; les premiers intègrent plus facilement ce qu'ils entendent, ils s'appuient surtout sur la chronologie, le déroulement du discours pour mémoriser. Les visuels intègrent plus facilement ce qu'ils voient et utilisent ces images mentales pour se souvenir.

Soulignons que ces différents styles cognitifs ont été définis dans des conditions expérimentales très précises et qu'ils ne sont que les extrêmes d'un spectre beaucoup plus diversifié : on n'est rarement tout l'un ou tout l'autre. En outre, toutes ces façons de penser et d'agir sont liées et ne s'excluent pas les unes les autres. Enfin, elles sont aussi valides les unes que les autres, il n'existe pas une bonne et unique manière d'apprendre.

La notion de styles cognitifs est au fondement des styles d'apprentissage, développés par les théoriciens de l'éducation dans les années 1965-1980. Ces styles d'apprentissage désignent les comportements et catégories de démarches apprises et privilégiées de manière préférentielle par l'individu en fonction de leur efficacité ou de leur inefficacité antérieure dans d'autres situations.

Les styles d'apprentissage contribueront à la montée en puissance du concept de stratégie d'apprentissage autour des années 1980-1990 (même s'il existe depuis les années 1960). Il cherche à référer les comportements à l'organisation de démarches intellectuelles adaptées à des situations et choisies délibérément par l'individu en fonction de leur adéquation avec la situation.

Ces différentes notions reconnaissent une place croissante à la liberté individuelle pour expliquer les comportements : l'individu serait gouverné par des préférences innées (style cognitif), par ses choix basés sur ses expériences antérieures (style d'apprentissage) ou par des choix stratégiques délibérés (stratégie d'apprentissage).

A partir des années 1990, l'idée de styles liés à la personnalité et qui gouverneraient à notre insu nos comportements est écartée. « *Les psychologues pensent toujours que les individus ont des modes de fonctionnement préférentiels mais ils estiment qu'ils possèdent également des stratégies de rechange qu'ils mobilisent si leur approche spontanée ne donne pas les résultats attendus* » (Raynal & Rieunier, 2012).

b. L'apprentissage s'adosse sur les connaissances existantes et sur ses applications

Dans la continuité des travaux de Jean Piaget, le psychologue américain David Paul Ausubel a mis en avant le rôle des connaissances antérieures de l'apprenant. Le matériel à apprendre doit pouvoir trouver un ancrage dans la structure cognitive de l'apprenant et se rattacher aux éléments déjà en place. Pour être rattaché, le matériel doit avoir une signification pour l'apprenant. D'un point de vue pédagogique, pour faciliter les apprentissages, il s'agit d'utiliser des éléments déjà maîtrisés pour permettre d'interpréter et d'organiser de nouvelles notions (ex. un schéma général, un plan détaillé), de mettre d'abord en évidence les idées générales pour établir en suite des différences plus fines, etc.

Le « transfert des connaissances acquises » est également essentiel. Cette expression désigne l'application d'une solution connue à une situation que l'on n'a jamais rencontrée. Il s'agit d'être capable de **transférer un comportement acquis dans une situation précise, à une autre situation de structure semblable, mais aux données différentes.**

c. Les représentations sociales guident la compréhension de l'individu

Les représentations sociales servent de grilles de lecture du monde pour l'individu : elles participent à sa propre construction du réel. La représentation sociale désigne « *la construction sociale d'un savoir ordinaire élaboré à travers les valeurs et les croyances partagées par un groupe social concernant différents objets (personnes, événements, catégories sociales, etc.) et donnant lieu à une vision commune des choses, qui se manifeste au cours des interactions sociales* » (Fischer, 2005).

L'étude des représentations sociales a été l'un des thèmes fondateurs de la psychologie sociale, qui s'est attachée surtout à comprendre ses caractéristiques et son fonctionnement, plutôt que ses effets sur l'apprentissage ou la modification des comportements. **Leur influence semble pourtant importante, en particulier sur la nature et le niveau de connaissances appropriées par les individus et, implicitement, sur les comportements.** L'étude fondatrice du père de la psychologie sociale française, Serge Moscovici, sur la représentation de la psychanalyse (1961) permet de l'appréhender. Il a observé que les ouvriers ne possédaient qu'une faible information sur ce qu'était la psychanalyse, alors que les classes moyennes et les professions libérales disposaient d'informations plus nombreuses et plus précises. A l'époque, la presse communiste et la presse catholique ont donné des interprétations très différentes de la psychanalyse, liée à leur vision particulière de l'individu et de la société. « *En effet, une fois « ancrée », la représentation sociale joue un rôle de filtre cognitif, toute information nouvelle étant interprétée dans les cadres mentaux préexistants* » (Dictionnaire des sciences humaines, 2008). L'étude des représentations sociales s'est ensuite élargie à un champ beaucoup plus large : les représentations de la maladie, de l'entreprise, de l'environnement, de l'alimentation, de la chasse...

Des exemples récents illustrent bien l'importance des représentations sociales. Le succès du film « Intouchables » (2011) a largement contribué à faire évoluer les représentations du handicap, davantage que la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, d'après une étude de l'Agefiph (Association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées). Les représentations sociales de la vaccination sont reconnues comme des leviers pour réduire le décalage entre les opinions dominantes du corps médical et les pratiques des patients. Une étude récente menée par une équipe des Hospices Civils de Lyon a montré notamment que les patients sont préoccupés par les effets secondaires potentiels de certains vaccins et par le manque de ciblage de la vaccination, alors que les médecins généralistes mettent plutôt en avant son innocuité et sa dimension collective (Sardy *et al.*, 2012).

d. La motivation et la volonté sont déterminantes pour l'apprentissage

« On peut affirmer sans hésiter qu'une conception strictement cognitive des processus d'apprentissage n'est aujourd'hui plus tenable. Posséder des connaissances et disposer d'un répertoire de stratégies d'apprentissage ne suffit pas pour apprendre ; il reste à mobiliser activement et durablement ces ressources, ce qui introduit la question des déterminants motivationnels qui soutiennent leur utilisation spontanée (...) La compréhension des processus d'apprentissage requiert la construction de modèles s'efforçant d'intégrer les aspects cognitifs, métacognitifs [c'est à dire les capacités d'apprendre à apprendre] et motivationnels de l'apprentissage » (Cosnefroy, 2010).

Comment l'apprenant réussit-il à se mettre en situation, à faire preuve de persévérance et à atteindre les buts fixés, bref à contrôler les processus d'apprentissage ? S'il n'est pas question de dispositifs révolutionnaires, l'étude de l'apprentissage auto-régulé chez l'adulte a permis de mettre l'accent sur **la participation active de l'apprenant au processus d'apprentissage** :

- la motivation initiale est importante mais ne peut expliquer totalement la dynamique de l'auto-régulation
- pour réussir, l'apprenant doit s'adapter aux conditions changeantes de l'apprentissage, car l'apparition de distractions et de difficultés est indissociable du processus. Cette adaptation exige un effort de la part de l'apprenant. *« L'auto-régulation s'apparente à une navigation par gros temps qui s'efforce de poursuivre la route en dépit d'une météo défavorable » (Cosnefroy, 2011)*
- cette adaptation implique de faire appel à un répertoire de stratégies cognitives et méta-cognitives, ainsi qu'à des stratégies de contrôle de l'effort et de la motivation. Une stratégie cognitive peut consister à utiliser des méthodes de travail facilitant l'apprentissage (ex. identifier les principes-clés, reformuler, résumer, trouver des exemples d'application...). Une stratégie méta-cognitive peut consister à planifier son travail, à l'évaluer fréquemment, à réajuster ses méthodes, etc, en d'autres termes, à chercher à améliorer sans cesse son apprentissage. Une stratégie motivationnelle peut consister à protéger l'intention d'apprendre, en concurrence avec d'autres activités tentantes, en lui donnant clairement la priorité, en lui donnant des buts en rapport avec la valorisation et la protection de l'estime de soi, etc. **Appliquée au tri des déchets par les particuliers, il s'agit par exemple d'associer une information claire et concrète sur les principes et l'utilité du tri, une évaluation des gains individuels et collectifs de cette pratique et une valorisation des personnes l'ayant adopté.**

-

Jusqu'à présent, le concept d'apprentissage auto régulé reste dans l'ombre des travaux sur la motivation (c'est-à-dire tout ce qui nous pousse à agir, volontairement ou non, d'après la psychologie) et la méta-cognition dans la communauté de chercheurs francophones. Il existe un grand nombre de théories de la motivation. Il existe en revanche un très fort courant anglo-saxon et européen (Allemagne et Pays-Bas). Mais « *une question demeure en suspens, à laquelle les modèles actuels ne répondent qu'imparfaitement : quel est le poids des variables personnelles et contextuelles et comment se noue leur interaction dans l'autorégulation des apprentissages ?* » (Cosnefroy, 2010).

4. Quels facteurs sociaux influencent les processus d'apprentissage ?

La sociologie, l'anthropologie et la psychologie sociale se sont intéressées aux facteurs sociaux influençant les processus d'apprentissage et contribuant à expliquer les comportements.

a. La socialisation

La socialisation désigne "le processus par lequel les individus intègrent les normes, les codes de conduite, les valeurs, etc. de la société à laquelle ils appartiennent" (Dictionnaire des sciences humaines, 2008).

Pour certains penseurs, la socialisation s'apparente à du conditionnement social où l'individu hérite passivement des caractéristiques (langue, culture, valeurs...) de son milieu d'appartenance. Les anthropologues culturalistes, comme l'américain Ralph Linton, s'inscrivent dans ce courant, ainsi que certains sociologues. Citons par exemple Norbert Elias pour qui la socialisation est le processus d'"intérieurisation des normes du milieu ; pour Pierre Bourdieu, elle s'effectue à travers l'"habitus" c'est-à-dire "un système de dispositions durables" ; pour Emile Durkheim, les "contraintes sociales" pèsent sur l'individu et ses comportements...

La sociologie contemporaine distingue actuellement deux formes de socialisation. La socialisation primaire s'effectue pendant l'enfance, au sein des premières communautés d'appartenance que sont la famille et l'école. La socialisation secondaire a lieu par la suite, à partir de l'adolescence et tout au long de la vie, par l'intermédiaire des groupes de pairs, du milieu professionnel, des choix politiques, culturels, religieux, des médias, etc. Son empreinte est généralement considérée comme moins forte. Une "socialisation anticipatrice" a même été décrite par Robert K. Merton (sociologue) pour désigner le fait que des individus cherchant à s'intégrer dans un milieu en adopte consciemment les conduites, le langage, les codes, etc. Pour Jean Piaget, la socialisation est le produit d'un double processus d'assimilation et d'accommodation : l'individu intègre les normes et valeurs du milieu et, à la fois, ses caractères le façonnent et déterminent les réactions à ce milieu. Les études sur la résilience montrent aussi que l'individu n'est pas le simple produit de son milieu. La notion de réflexivité met en évidence les compétences des individus à analyser de façon lucide leur environnement et à réguler de façon consciente leur conduite (Dictionnaire des sciences humaines, 2008).

La socialisation fait l'objet de travaux extrêmement diversifiés, en particulier quand il s'agit d'étudier son influence sur les comportements. Mais, même si les sciences humaines et sociales reconnaissent la multiplicité des formes de socialisation, les chercheurs de tel ou tel domaine observent les acteurs dans un contexte unique et ne proposent pas une vision homogène de l'homme en société, en admettant que celle-ci ait un sens. Le sociologue du

travail s'attachera aux comportements au sein de l'entreprise, le formateur aux comportements des adultes en formation, le sociologue de la famille aux comportements familiaux dans telle ou telle situation, etc. Or, l'évolution des sociétés contemporaines va de pair avec **la multiplication et l'instabilité des formes de socialisation**. Aujourd'hui, un individu est confronté à des activités, des institutions, des produits culturels, des modèles sociaux fortement différenciés et instables, susceptibles de porter des normes et des valeurs opposées les unes aux autres. On peut trier ses déchets, être attentif à sa consommation d'eau et continuer à voyager fréquemment en avion pour son travail et son plaisir... **Parce qu'il est le fruit de multiples socialisations, l'"homme pluriel"**, comme le désigne le sociologue Bernard Lahire, **a des comportements qui ne sont jamais entièrement prévisibles**. Nous nous efforcerons toutefois, dans les parties suivantes, de développer quelques traits marquants de différentes formes de socialisation.

b. L'influence sociale

L'influence sociale désigne à la fois l'emprise que le social exerce sur l'individu et les modifications qu'elle entraîne au niveau du comportement. Elle recouvre tout ce qui produit un changement de conduite du fait d'une relation dans un contexte donné. L'influence sociale illustre bien aussi le processus conflictuel existant entre les pressions vers l'uniformité et le désir d'autonomie de l'individu. C'est un des mécanismes fondamentaux étudiés par la psychologie sociale.

Imitation, comparaison et recherche de cohérence

Au début du 20ème siècle, les processus d'influence diffuse ont d'abord intéressé les chercheurs, et en particulier les facteurs pouvant expliquer la tendance à l'uniformisation de notre société. Celle-ci repose sur des processus peu visibles :

- **l'imitation**, qui désigne ici le transformation d'un comportement individuel en comportement social, **et la contagion sociale** ; les études montrent que **les individus ont tendance à modeler leurs comportements sur ceux des individus avec lesquels ils entretiennent des relations positives** car ils cherchent à leur ressembler. Une étude célèbre datant de 1968 de deux sociologues américains Kerckhoff et Back, expliquée par G-N Fischer, illustre bien ce phénomène de contagion sociale. Ils ont mis en évidence un fondement social à une "épidémie" de nausées chez des travailleurs américains : l'enquête ne permit pas de déceler de causes biologiques à leurs symptômes mais mit au jour que "l'épidémie" se propageait de manière extrêmement importante en partant des travailleurs les plus appréciés et les plus populaires de l'usine. En revanche, les travailleurs isolés socialement ne présentaient quasiment aucun symptôme.
- **la comparaison sociale**, décrite notamment par le psychosociologue américain Leon Festinger dans les années 1950, désigne le fait que les individus pas toujours sûrs de leurs opinions ou de leurs actions sont enclins à rechercher auprès des autres si leurs opinions sont exactes. A travers cette comparaison, ils obtiennent une estimation de leur comportement qu'ils peuvent harmoniser avec celui des autres, l'ajuster aux normes de leur groupe. Cela se produit par exemple au moment des élections lorsque des citoyens indécis cherchent à se renseigner sur les intentions de vote de leurs amis pour les aider à trancher pour tel ou tel candidat.

Une autre expression essentielle de l'influence sociale réside dans **les normes sociales** (voir dossier comportement et normes). Celles-ci engendrent en effet une certaine uniformité. Mais les comportements ne sont pas pour autant prévisibles et stables. Certains individus ne se plient pas aux normes, celles-ci évoluent, tombent en désuétude, ne sont plus partagées par la majorité, etc.

L'influence sociale a également été étudiée à travers les pressions cognitives qui s'exercent en vue de provoquer le changement d'attitude. Les individus agissent en fonction de ce qu'ils croient et de ce qu'ils éprouvent. **Ils s'efforcent de rechercher la cohérence entre leurs pensées, leurs croyances, leurs sentiments, leurs actions vis-à-vis d'une situation. Ce besoin de cohérence explique les comportements.** La théorie de la dissonance cognitive, développée par Leon Festinger (1957) permet de rendre compte de ce phénomène : *"l'existence simultanée d'éléments de connaissance qui, d'une manière ou d'une autre ne s'accordent pas (dissonance), entraîne de la part de l'individu un effort pour les faire, d'une façon ou d'une autre, mieux s'accorder (réduction de la dissonance)"* (citation extraite de Fischer, 2005). Plus la dissonance est importante, plus la motivation à la réduire est importante. On pense naturellement à une modification de comportement mais l'individu peut aussi choisir une stratégie d'évitement. Par exemple, contraint de voir les informations désagréables d'une campagne anti-tabac, un individu peut les relativiser du fait que sa consommation tabagique est moins forte qu'auparavant, qu'il est en bonne santé, qu'il ne présente pas d'autres facteurs de risques...

Conformité et soumission

Dans ces formes d'influence sociale, les individus sont placés dans des situations où ils se soumettent à des pressions et modifient leurs comportements : dans la conformité, c'est la pression du groupe qui s'exerce, dans la soumission, c'est la pression d'une autorité ou d'une forme d'autorité.

- **La conformité**

Les travaux du psychologue Solomon Asch dans les années 1950 aux Etats-unis ont initié les recherches sur la conformité. Elle peut être définie comme *"la modification de croyances ou de comportements par laquelle un individu répond à divers types de pressions d'un groupe, en cherchant à se mettre en accord avec les normes ambiantes par l'adoption de comportements approuvés socialement"* (Fischer, 2005).

Trois types de facteurs influencent le processus de conformité : les caractéristiques de l'individu (nationalité, sexe, confiance en soi...), les caractéristiques du groupe (taille du groupe, relations entre l'individu et le groupe...) et la situation spécifique (conformité plus importante quand la tâche est difficile à réaliser).

Pourquoi les individus se conforment-ils au groupe ? L'hypothèse la plus répandue repose sur les normes du groupe : **l'individu s'efforce d'être en harmonie avec les comportements et croyances auxquels il est confronté.** Moins il a confiance en lui, plus il est susceptible d'adopter les normes du groupe et de céder à sa pression.

On peut aussi expliquer la conformité par la notion de dépendance : l'individu sait que la soumission aux normes du groupe produit **l'approbation sociale**. Ce mécanisme crée une dépendance de l'individu à l'égard de la norme majoritaire. Il est d'autant plus efficace lorsque cette perte d'autonomie ne s'accompagne pas de perte matérielle, mais au contraire, d'un gain affectif.

A partir des années 1960, Serge Moscovici attribue à l'individu un comportement beaucoup plus actif dans la conformité en s'appuyant sur la notion de négociation : **la conformité est en fait un compromis issu de la négociation de l'individu avec la majorité du groupe.** Cette tendance à la conformité co-existe avec une tendance inverse par laquelle l'individu éprouve le besoin de se différencier des autres.

- **La soumission librement consentie**

La soumission librement consentie consiste à **amener quelqu'un à se comporter de manière**

différente qu'à son habitude, en le manipulant de telle sorte qu'il a le sentiment de faire librement ce qu'on lui demande. C'est par exemple le cas lorsqu'une personne demande à son voisin de TGV de surveiller ses affaires le temps d'aller chercher un café. Les statistiques indiquent qu'une grande majorité des personnes assureront cette mission de surveillance dans la mesure où elles se sont senties libres d'agir.

Cette soumission librement consentie peut être obtenue par la stratégie d'influence du pied dans la porte : il s'agit d'amener quelqu'un à travers une première demande anodine (ex. répondre à trois questions sur la circulation automobile en ville), à faire ce qu'on attend réellement de lui (ex. apposer un autocollant de sécurité routière sur son véhicule). Sans cette première demande, la requête a statistiquement beaucoup moins de probabilités d'être acceptée.

Elle peut passer aussi par la stratégie de l'amorçage ou de la faveur déguisée, qui consiste à amener quelqu'un à profiter d'un avantage, mais sans qu'il connaisse réellement le coût réel de son accord (ex. offrir à des personnes de tester gratuitement un service public, et une fois leur accord obtenu, préciser qu'ils devront se soumettre à un interview suite à leur expérience). Le célèbre ouvrage des psychologues français, Robert Joule et Jean-Léon Beauvois (1987, actualisé en 2014) présente de manière complète ces différentes stratégies.

Pourquoi les individus se soumettent-ils ainsi ? Parmi les réponses données par la psychologie sociale, on trouve que les individus ont le sentiment de conserver leur liberté, qu'**ils se sentent engagés d'agir et de se tenir par la suite au comportement qu'ils ont adopté.**

- **La soumission à l'autorité ou l'obéissance**

L'obéissance peut être définie comme *"la modification du comportement à travers laquelle un individu répond par la soumission à un ordre qui lui vient d'un pouvoir légitime"* (Fischer, 2005). "L'expérience de Milgram" du psychologue américain Stanley Milgram fait encore référence en la matière, notamment parce qu'elle a mis au jour des résultats inattendus. Elle a fait également l'objet de vives oppositions de la part de psychologues et de philosophes des sciences. L'expérience consistait en effet à voir jusqu'où le sujet participant à l'expérience se soumettait à une autorité lui demandant d'infliger des "punitions" à quelqu'un qui ne lui a rien fait : il s'agissait de fausses décharges électriques d'intensité croissante lorsque le complice feignait de ne pas savoir répondre à des questions. Et, dans la majorité des cas (62%), les individus ne résistent pas aux exigences de l'autorité, même lorsqu'ils croient qu'elle a tort. Il ne s'agit en aucun cas d'agressivité ou de sadisme. Et cette obéissance n'est pas sans problème pour eux (ils évitent par exemple de regarder le complice qui mime la souffrance éprouvée suite à la décharge électrique) mais ils se comportent quand même comme l'autorité leur a dit de le faire.

Comment expliquer cette obéissance ? Elle est due aux conditions de la socialisation : **l'individu apprend à obéir** depuis son plus jeune âge et intériorise la soumission. L'individu intègre également la hiérarchie, ce qui a pour effet d'affaiblir son autonomie, ses capacités d'évaluation et change son sens de la responsabilité. **L'individu se sent engagé vis-à-vis de l'autorité et ne se sent pas personnellement responsable des actes qui lui sont prescrit.**

Le degré d'obéissance varie avec la légitimité reconnue de l'autorité (l'obéissance est plus forte quand l'autorité est présentée comme un professeur de Yale, plutôt qu'un opérateur privé) et la proximité physique de la "victime" (l'obéissance est moins forte lorsque la victime est proche de l'expérimentateur).

L'influence des minorités

L'influence sociale n'est pas le domaine exclusif de la majorité ou de l'autorité. Les études s'intéressant à l'influence des minorités sont plus rares mais existent dans les champs de la sociologie et de la psychologie sociale. *"Elles permettent d'observer que majorité et minorité ne sont pas deux blocs rigides : leur influence respective est interactive et peut s'inverser au bénéfice de l'influence minoritaire. Ce ne sont donc pas les majorités qui détiennent de façon exclusive, les systèmes d'influence ; elles sont à leur tour influencées par l'opinion des minorités et, en réaction, peuvent modifier leurs propres opinions, valeurs et modes de comportements. Pourtant, l'efficacité d'une minorité dépend beaucoup de son style comportemental, qui définit un nouveau critère de stratégie sociale dans les règles d'influence susceptibles de produire un changement positif"* (Fischer, 2005). Le style comportemental fait référence à la capacité à gérer le conflit entre la majorité et le minoritaire : il recouvre les capacités d'influence de l'individu, sa résistance à la pression, son investissement, sa constance, etc.

Pourquoi certains individus résistent-ils à l'influence sociale ?

Dans une situation où des individus se sentent menacés dans leur indépendance ou attaqués sur leurs valeurs, ils réagissent par un comportement appelé « réactance ». *« La réactance peut être définie comme une résistance individuelle aux pressions sociales, qui s'exprime par le développement d'une motivation négative, liée au sentiment d'une perte de son indépendance et qui se traduit par une tendance à vouloir retrouver sa liberté perdue »* (Fischer, 2005). La probabilité de ce comportement augmente d'autant plus que le sentiment de liberté diminue. Par exemple, on observe la réactance chez certains automobilistes considérant les limitations de vitesse comme une atteinte à leur liberté individuelle et ne modifiant qu'à la marge, c'est-à-dire juste devant les radars, leur conduite.

Le concept d'anomie, forgé par le sociologue Emile Durkheim, repris et modifié par la suite, peut aussi expliquer une résistance à l'influence sociale. L'anomie désigne *« les effets de dérèglement social liés aux conflits existants entre valeurs et normes dans un contexte donné »* (Fischer, 2005). Les règles sociales qui guident les conduites perdent de leur efficacité, les normes paraissent de moins en moins claires.... en d'autres termes, les relations entre l'individu et la société se dérèglent et ces tensions créent une diminution du consensus social. C'est le cas par exemple chez certains jeunes adultes conscients que la société valorise la réussite professionnelle, mais que les ressources pour y parvenir font défaut, pourquoi dans ce cas s'investir dans ses études, ses stages, son premier emploi ?

On trouve aussi la déviance, qui désigne un comportement qui se heurte à une norme sociale. Elle peut reposer sur un sentiment de perte de liberté ou d'indépendance comme la réactance, sur un phénomène de désindividuation lorsque des individus adoptent en groupe des comportements qu'ils n'auraient pas s'ils étaient seuls, etc.

5. Comment créer des conditions favorables aux apprentissages et faire évoluer les comportements ?

Connaître et reconnaître les facteurs individuels et sociaux précédemment évoqués et influençant les apprentissages sont d'ores et déjà des leviers importants, mais il est possible d'aller plus loin. Pourtant, poser cette question ainsi, en y incluant les apprentissages informels, est critiquable : pourquoi vouloir organiser, encadrer, attribuer des objectifs, à ce qui par définition échappe à la formalisation ? Les chercheurs en sciences humaines et sociales, et en particulier en sciences de l'éducation, ne posent pas la question en ces termes mais s'interrogent sur leur prise en compte, leur considération par les enseignants, les formateurs, les managers, le milieu professionnel... dans le but de créer « *un environnement d'apprentissage à fort impact* » (Nicol, 2011) ou encore de viser « *une éducation informelle* », c'est-à-dire « *un agencement délibéré de situations pour créer des expériences d'apprentissage informel* » (Schugurenky, 2007).

a. Faire la part belle à l'expérience et à la participation

La notion d'éducation informelle implique « *ni professeurs, ni animateurs, ni programmes ou manuels, mais contient un projet et une intention pédagogique pensés a priori par quelqu'un qui n'est pas apprenant* » (Schugurenky, 2007). Des recherches sur les apprentissages informels dans la démocratie locale mettent en évidence que l'événement le plus fréquemment mentionné par les délégués au budget participatif du Porto Alegre était la visite de la ville qu'ils devaient faire avant de commencer le mandat. Cette visite leur avait permis d'ouvrir leur vision, de mieux comprendre les problèmes des autres communautés, d'acquérir un meilleur sens de la solidarité, de rechercher l'intérêt commun dans les discussions sur les attributions du budget.

On trouve le même procédé, c'est-à-dire **faire vivre des expériences aux apprenants**, dans un programme de langue pour étudiants étrangers. Celui-ci leur propose des logements et a pour règle de réunir impérativement des co-locataires de nationalité différente afin de favoriser l'usage et l'apprentissage de la seule langue qu'ils partagent : celle qu'ils viennent justement apprendre au sein du programme. Un autre exemple d'éducation informelle peut consister à bander les yeux de personnes pendant un temps afin qu'ils fassent l'expérience des personnes mal voyantes lors d'un trajet en ville, d'une démarche administrative, etc. et comprennent mieux les difficultés liés à ce handicap.

On peut rapprocher l'éducation informelle d'un courant actuel de la psychologie culturelle explorant l'apprentissage situé ou apprentissage par participation et pour lequel **participer et apprendre sont équivalents**. Les moyens d'apprendre par la participation sont : l'observation, le soutien, l'aide, l'imitation, l'engagement dans l'activité réelle et le guidage. La notion de communauté de pratique, ou de collectif, y est centrale car elle permet d'apprendre des autres, de la situation au travers des interactions et grâce aux outils communs. « *C'est à travers ma participation que je transforme ma capacité d'agir au sein d'une pratique, ma performance, mais c'est à travers des participations coordonnées (ce qui ne signifie pas sans conflit) que se transforment les pratiques* » (Brougère, 2011).

Bien sûr, tout apprentissage ne renvoie pas à une participation, ce mode d'apprentissage peut toutefois s'articuler avec d'autres modes afin de toucher son objectif : acquérir de nouvelles connaissances ou pratiques.

b. « Faire bouger les lignes » en créant des décalages

Cette expression recouvre plusieurs pratiques, développées et mises en œuvre par le monde des formateurs et des éducateurs, afin de favoriser les apprentissages informels, le plus souvent au sein même d'apprentissage formel. Il s'agit par exemple de varier les rôles de l'apprenant : lui faire jouer tour à tour le rôle du formateur, du coach, de l'orateur, du chef de projet, du chercheur... mobilise ses énergies, le rend davantage acteur de son apprentissage. « *Faire bouger les lignes consiste aussi à sortir des évidences, à créer des activités non convenues (mélange de formel et d'informel), à opérer des juxtapositions dans les approches (moi/l'organisation, mélange des disciplines), du mouvement (dedans/dehors), de la surprise (séquence improvisée/émergence à partir des groupes), à confronter le cadre même de l'organisation* » (Nicol, 2011).

Bien d'autres décalages pédagogiques permettent de **s'extraire des façons habituelles de raisonner et de générer un effet apprenant** (Nicol, 2011) :

- « *décalage d'approche pédagogique : engagement du corps dans l'action, interaction avec la nature, un animal, une personne très différente de soi socialement ou culturellement, détournement d'activité, enchaînement de séquences inhabituelles* » (ex. réfléchir à la notion d'efficacité et de stratégie économique en utilisant la pensée chinoise)
- « *décalage de lieu : utilisation d'un lieu chargé d'histoire, de poésie ou de force naturelle, configuration esthétique ou austère, ambiance sonore ou odeurs différentes touchant des sensations habituellement peu sollicitées* » (ex. organiser pour des collégiens une visite d'Auschwitz en compagnie de rescapés, comme le fait chaque année le Conseil général du Rhône)
- « *décalage de modes de pensée : exposition à une pensée différente (religieuse, philosophique, politique, pratique), à des problématiques ignorées ou à des finalités autre (écologistes ou altruistes), à d'autres valeurs* » (ex. rencontrer une famille auto-suffisante pour découvrir d'autres pratiques de consommation et interroger sa sensibilité écologique)
- « *décalage temporel : contexte passé mobilisant le patrimoine ou contexte futur très marqué, intervention dans la journée inhabituelle* » (ex. rédiger un récit de projection-fiction pour imaginer ce que sera la ville de demain et comprendre l'intérêt d'agir aujourd'hui, comme l'a fait le Conseil de développement du Grand Lyon).

c. Respecter la marge de manœuvre de l'apprenant

La prise de pouvoir de l'apprenant sur son apprentissage passe par le libre choix. Même dans le cas d'apprentissage formel, il est possible de **préservé une part de dynamique, de surprise et d'imprévu, en bref, une marge de manœuvre pour l'apprenant**. Celle-ci contribuera au développement du sentiment d'efficacité personnelle (ou d'auto-efficacité) décrit par le psychologue canadien Albert Bandura. Cette approche rejoint celle de nombreux pédagogues, comme celle, célèbre, de Maria Montessori qui prône une pédagogie reposant sur l'autonomie de l'enfant.

d. S'adosser sur la dynamique des groupes

Face à une tâche à résoudre, deux types de comportements vont émerger pour réguler les tensions que génère la tâche entre les participants : **des comportements opératoires qui visent à faire progresser la résolution de la tâche** et **des comportements socio-affectifs liés aux réactions émotionnelles entre les participants**. L'oscillation constante des interactions entre ces deux pôles -opératoire et affectif- constitue la dynamique d'un groupe. Ce modèle de Bales (1950), du nom du psychosociologue américain Robert F. Bales, catégorise les échanges en fonction de leur nature, soit douze types d'interactions (solidarité, détente, accord, tension, etc.). Il a connu beaucoup de succès mais est aussi critiqué parce qu'il ne permet pas de traiter des variables agissant sur les communications (ex. statut des membres) et qu'il néglige des interactions implicites, notamment ses diverses formes affectives.

Les études sur la cohésion des groupes se sont attachées à définir l'ensemble des forces qui maintiennent un lien d'ensemble entre les individus et leurs effets. Les recherches initiales sur la cohésion, désormais classiques, sont celles des psychosociologues Elton Mayo dans les années 1940 et Jacob Levy Moreno dans les années 1960. Les recherches de Mayo dans le contexte du travail ont montré que **le sentiment d'appartenance à un groupe ainsi que le climat qui y règne déterminent le comportement et la performance des individus**.

Les travaux du psychosociologue français Jean Maisonneuve ont notamment montré **le lien positif entre la cohésion d'un groupe et sa performance**. Toutefois, d'autres études dans le champ du travail ont montré l'inverse. La cohésion apparaît donc comme une force collective qu'un groupe peut mettre à profit, soit pour atteindre les objectifs fixés, soit pour fixer sa propre norme (Fischer, 2005).

Plus ils sont diversifiés, plus les groupes « *permettent de l'émulation, recèlent des savoirs rares, des éprouvés à partager sur les expériences vécues* » (Nicol, 2011). On retrouve là la théorie de la dissonance cognitive, énoncée par le psychosociologue américain Leon Festinger dans les années 1950 et réapproprié par Jean-Léon Beauvois et Robert-Vincent Joule (psychologues sociaux français). Il y a apprentissage quand les frictions d'idées remettent en cause ses croyances et obligent à trouver des arguments pour préciser sa pensée, voire la modifier et agir différemment.

6. Famille, loisirs, travail : trois scènes à mobiliser pour faire évoluer les comportements ?

Famille, loisirs, travail, ces trois scènes d'apprentissage informel ont toutes des potentiels éducatifs, mais on distingue pour chacune des modes d'apprentissage prépondérants.

a. Le groupe familial

Parmi les modes d'apprentissage ayant cours en famille, l'imitation et la transmission dominent.

L'imitation, le premier mode d'apprentissage

Historiquement, les apprentissages acquis au sein du cercle familial, bien avant l'école, ne sont que très peu abordés sous l'angle de l'apprentissage. Les principaux apports théoriques viennent de la psychologie du développement, et non des sciences de l'éducation. La psychologie du développement est la terminologie utilisée actuellement. Elle recouvre ce que l'on appelait auparavant la psychologie de l'enfant, s'intéressant au développement de l'enfant de la naissance à l'adolescence, et la psychologie génétique (terminologie proposée par Jean Piaget) centrée sur l'aspect évolutif des comportements. L'importance prépondérante de cette socialisation primaire est reconnue et s'explique par le fait qu'elle intervient dès le plus jeune âge, c'est-à-dire dans une période où l'enfant est très réceptif et où les contacts enfant-parents sont généralement intenses.

Chez l'être humain, l'imitation apparaît dès le plus jeune âge. Réalisées à partir des années 1970, les célèbres expériences des psychologues du développement américains, Andrew Meltzoff et Keith Moore, ont montré que le nouveau-né a tendance à imiter les mimiques faites par des adultes face à lui. Certains chercheurs ont attribué ces mimiques à des comportements réflexes, comme l'est le bâillement. Vers l'âge de 2 ans apparaît l'imitation différée, décrite par Jean Piaget. Elle désigne l'aptitude à « faire semblant », c'est-à-dire à reproduire des attitudes et des comportements en l'absence d'un modèle.

L'imitation concerne aussi les adultes. Les psychologues étudiant l'apprentissage social, dont l'imitation est une des formes (réalisée au sein de la famille ou au sein d'un autre groupe social), l'ont montré. Elle peut être motivée par l'envie d'apprendre, de reproduire tel ou tel comportement.

La transmission et ses mutations

La transmission est une question ancienne de la sociologie, explorée au sein de la famille et de tout de groupe social et sous tous les angles : identité sociale, convictions et pratiques religieuses, opinions politiques, modes de vie, pratiques culturelles..., y compris celui des transmissions inconscientes (ex. secret de famille). Ces études se sont principalement intéressées aux conditions de la transmission, les études qualitatives sont moins nombreuses.

Les transmissions familiales empruntent deux mécanismes : l'éducation volontaire ou l'inculcation, qui passe par des normes (contrôle, incitation, partage d'une activité en sont trois modalités usuelles) et **l'imprégnation, par exposition de l'enfant aux exemples parentaux.** Il semble que ce deuxième mode prime nettement sur le premier quand il s'agit d'expliquer des comportements.

Ces dernières années, les études sur la transmission témoignent d'une crise des transmissions familiales, d'**une transmission laissant une plus grande initiative et marge de manœuvre aux descendants** (ex. on ne vote plus et on ne consomme plus forcément comme ses parents) et de **la montée en puissance de la transmission ascendante**, où les enfants peuvent aussi apprendre à leurs aînés (ex. un adolescent apprend à ses parents les pratiques d'un réseau social) **et de la transmission horizontale**, c'est-à-dire entre pairs.

b. Les loisirs

Les loisirs constituent un champ d'apprentissage informel exploré en particulier par la sociologie des loisirs. Les spécificités de ce champ sont sa diversité et le fait que l'individu choisisse librement de le pratiquer à des fins de plaisir et de divertissement et en lui attribuant, ou non, des objectifs d'apprentissage.

Des temps et des espaces de liberté, mais aussi d'apprentissage

Toute activité peut devenir en théorie un loisir, cela dépend plus de la relation qu'on entretient avec elle que de sa nature. Le jardinage, la lecture ou encore la conduite automobile peuvent être des plaisirs pour les uns, des corvées pour d'autres. *« Le loisir est une quantité de temps libre, affranchi des exigences du temps obligé (celui du travail professionnel ou scolaire et des contraintes qui s'y attachent : transport, pause, repas) et du temps contraint (celui des obligations sociales, administratives, familiales et domestiques). Le loisir ne définit a priori aucun contenu d'activité, seule le caractérise sa forme libératoire : il se présente comme un pur contenant, une enveloppe de temps libéré des temps de contrainte [...] le loisir ne définit rien qu'un vide. [...] C'est la possibilité, ou la permission, de faire ce que l'on veut, une fois achevé ou suspendu le faire-obligé ou le faire-contraint »* (Yonnet, 1999).

Apprendre par la pratique immédiate

La majorité de loisirs supposent un apprentissage préalable. Les activités sportives en sont une bonne illustration, mais aussi les jeux, les activités manuelles, etc. Fait important, ces moments d'initiation ou d'apprentissage sont en général **intégrés à l'activité** et emportent ainsi l'adhésion des individus qui se « prêtent au jeu » ayant le sentiment de pratiquer d'ores et déjà l'activité.

Formaliser des objectifs

Les loisirs ont été très largement investis par des objectifs éducatifs, quitte à les modifier. Le jeu pour enfant en est certainement le meilleur exemple : *« il est investi de projets éducatifs des fabricants, des parents, des enseignants et devient une nouvelle forme éducative, un hybride entre jeu et éducation. Il est cependant étonnant que le discours dominant en la matière soutient la valeur éducative du jeu sans souligner sa dimension informelle. Or nous y trouvons tous les ingrédients d'un apprentissage fortuit et non conscient si l'on se limite au jeu où l'enfant garde l'initiative et se livre à cette activité pour le plaisir qu'il en retire »* (Brougère & Bézille, 2007).

Les loisirs adultes peuvent également être porteurs d'objectifs d'apprentissage en vue d'améliorer des connaissances, d'acquérir des savoir-faire, etc. Le cadre se tournera vers des cours de théâtre pour améliorer ses capacités d'orateur ; l'élève-ingénieur sera vivement incité à pratiquer un sport collectif et à s'engager dans une association le temps de son cursus pour améliorer ses capacités de coopération, d'organisation, prouver son ouverture d'esprit, etc. Il ne s'agit donc plus simplement de se distraire mais de **se divertir de façon utile** et *in fine* d'intégrer ses loisirs dans un processus d'apprentissage plus formel.

Apprendre à son insu

Tous les loisirs, même ceux pratiqués seulement pour se distraire, suscitent des apprentissages aléatoires, incidents, implicites, non recherchés. Par exemple, la lecture de fictions peut aider le lecteur à s'échapper de son quotidien mais aussi à le mettre en perspective, le comprendre, le maîtriser (Brougère, 2009).

Ces ressorts - la pratique immédiate, la définition d'objectifs d'apprentissage ou encore les bénéfices implicites - sont utilisés dans de nombreux domaines pour convaincre les individus, susciter leur adhésion à telle ou telle décision, les faire agir... Par exemple, on peut citer l'utilisation en milieu professionnel de séminaires type « team building » où les salariés partagent de multiples activités (sport extrême, jeux de rôle, cours de cuisine...) afin de renforcer la cohésion de l'équipe, améliorer leurs connaissances mutuelles et créer un environnement favorable au travail. Autre exemple, l'organisation d'une manifestation comme le défilé de la Biennale de la Danse de Lyon permet aux participants de pratiquer la danse, mais aussi de rencontrer des artistes confirmés, d'élargir son cercle relationnel au-delà de son quartier, de connaître les dessous d'un événement de grande ampleur et ses exigences en termes d'organisation, de changer l'image de quartiers défavorisés...

c. L'organisation

L'organisation est incontestablement la sphère d'apprentissage informel la plus étudiée, en particulier le monde de l'entreprise. Ces études ont permis d'établir des grilles d'analyse multiples des comportements au sein des organisations et des facteurs pouvant les expliquer, voire les induire ou les corriger.

Des grilles d'analyse multiples

La sociologie a observé très tôt que **les comportements des individus dans les organisations ne correspondaient pas toujours à ceux attendus**. Les recherches ont montré l'existence de traits communs à des organisations aussi différentes que les entreprises, les collectivités territoriales, les écoles, les syndicats, etc. A partir des années 1960, les travaux se sont écartés des explications centrées sur les individus pour tenter de **comprendre en quoi un contexte organisationnel particulier pouvait influencer sur telle ou telle situation d'apprentissage, tel ou tel comportement**. Cette autonomisation s'est réalisée en France essentiellement sous l'impulsion des travaux du sociologue Michel Crozier et de son équipe du CSO (Centre de sociologie des organisations). On parle des théories de la rationalité limitée et de l'acteur stratège. Ce modèle se distingue clairement des deux autres courants théoriques dominants d'étude des organisations :

- les théories rationalistes, développées à partir des travaux de F.W. Taylor et du courant de l'Organisation scientifique du travail au début du 20ème siècle, où les règles définissant le travail visent à réduire l'imprévisibilité des comportements individuels et collectifs ;
- les théories des relations humaines, développées à partir des travaux d'Elton Mayo dans les années 1930, pour lesquelles les comportements individuels s'expliquent par la nécessité de satisfaire des besoins psychologiques divers.

Dans le modèle théorique de Michel Crozier et Erhard Friedberg et leur méthode d'intervention, l'analyse stratégique et systémique, les comportements des membres d'une organisation ne

sont pas totalement déterminés par les règles formelles et ne sont pas non plus l'expression de la recherche de la seule satisfaction de leurs besoins psychologiques. Les membres de l'organisation sont guidés dans leur action, y compris l'apprentissage, par leurs intérêts, qui peuvent être différents des objectifs de leur mission. Ils disposent d'une certaine marge de liberté et sont donc acteurs. Ainsi, **leurs comportements sont toujours le résultat de stratégies rationnelles, mais cette rationalité est limitée. Les acteurs ne prennent pas les décisions optimales mais celles qu'ils jugent satisfaisantes pour le contexte d'action et compte tenu des informations dont ils disposent.** En cela, cette théorie rejoint celle de l'économiste américain Herbert A. Simon, qui le premier critiqua le modèle de la rationalité absolue appliquée aux décisions humaines.

Aujourd'hui, on peut distinguer une grande approche, notamment française, analysant les organisations en privilégiant la réflexion sur les acteurs qui la composent et leurs stratégies, qui est en désaccord avec une grande partie du courant dominant de la théorie des organisations, notamment anglo-saxonne, qui considère que les organisations, leur développement et leur changement obéissent à des « lois » qui leurs sont propres.

Dans le champ des sciences de l'éducation, ce sont les recherches menées sur la formation des adultes à propos des apprentissages informels, qui ont exploré les comportements des individus au sein des organisations. Ces travaux concernent en majorité le domaine de l'entreprise et ont porté essentiellement sur deux dimensions du processus : **« le fait que l'on apprenne en pratiquant et en participant aux activités présentes sur le lieu de travail et l'idée que l'on peut maximiser la dimension formative de l'activité par des procédés qui ne sont pas de l'ordre de la mise en place de formation mais de soutien à l'apprentissage de chacun »** (Brougère et Bézille, 2007).

Une approche concrète : la situation de travail

Nous proposons ici un bref panorama des points les plus saillants, mis en évidence dans les recherches anglo-saxonnes (présentées dans l'ouvrage de Bourgeois & Durand et la cartographie de Brougère et Bézille) et françaises (discutées dans les ouvrages de Michel Foudriat et Jacques Rojot, la cartographie de Brougère et Bézille), afin d'illustrer **l'imbrication des dimensions individuelle, collective et organisationnelle dans l'expression d'un comportement individuel** en situation de travail.

L'approche majoritairement anglo-saxonne, désignée par l'expression « workplace learning » entre dans le sujet par l'apprentissage, plutôt que par le travail. Elle trouve ses racines dans la psychologie, les sciences de l'éducation et de la formation d'adultes. Elle s'efforce d'identifier les conditions susceptibles de favoriser l'apprentissage en situation de travail. Elle souligne la part active du sujet apprenant dans ce processus qui construit des connaissances nouvelles (savoirs et savoir-faire) à partir des connaissances déjà acquises. Mais les transformations vont bien au-delà et concernent également l'image de soi et l'identité du sujet. Les rôles de l'expérience et de la réflexivité sont aussi soulignés, de même que les effets positifs des interactions entre pairs.

Cette approche se distingue de l'approche francophone, qui considère l'apprentissage comme une dimension inhérente à l'activité de travail, au même titre que sa dimension productive et qui est dominée par les travaux de la psychologie du travail, de l'ergonomie, de la sociologie des organisations et de la didactique professionnelle.

Les facteurs individuels

L'individu apprend du seul fait qu'il est confronté réellement à sa tâche professionnelle : l'activité en situation est à la fois productive (l'individu réalise ses tâches) et constructive (l'individu se transforme grâce à ces activités et s'enrichit) (Pastré *et al.* 2006). Mais il existe **des inégalités entre individus, plus ou moins ouverts au potentiel éducatif d'une**

situation. En effet, face à une même situation, les individus pourront faire preuve de rejet, d'absence de considération ou au contraire se saisir de l'occasion pour améliorer leurs connaissances ou habiletés et adapter leur comportement en conséquence.

Comment expliquer une telle variabilité ? On retrouve les déterminants individuels précédemment évoqués (stratégies d'apprentissage, connaissances existantes, applications des connaissances, motivation), mais également les caractéristiques personnelles suivantes, extrêmement variables d'un individu à l'autre :

- **l'engagement du sujet**, déterminé par le sentiment d'efficacité personnelle (ce qu'on croit pouvoir faire), le sentiment d'autonomie, l'image de soi, etc. Il varie aussi selon l'appréciation de l'individu face à son environnement. Ainsi, un environnement n'est pas motivant en soi, mais peut l'être pour une personne, à une situation et à un moment donné. Cela dépend des valeurs et des croyances de l'individu ;
- **l'accès aux ressources**, plus favorable pour les individus au niveau d'études élevé, aux expériences antérieures variées, avec une plus grande ancienneté dans l'organisation, etc. ;
- **la rationalité limitée de l'individu**, déjà évoquée. En situation réelle, l'individu est incapable d'optimiser ses choix et comportements à cause de limites cognitives, sociales, etc. freinant sa capacité d'observation, d'anticipation et d'analyse. Les limites de la rationalité d'un individu peuvent être comparées à une série de filtres représentant toutes les contraintes que l'individu peut ressentir en situation d'apprendre, d'adapter ou de modifier son comportement. Ces filtres peuvent être de nature physique, économique, psychologique (ex. état émotionnel), cognitives (ex. mauvaise appréciation des données), liés à des normes, etc. (Rojot, 2005).

L'importance du collectif

Lorsqu'on arrive sur un lieu de travail « *c'est comme si nous pénétrions sur une scène de théâtre où la représentation a déjà commencé : l'intrigue est nouée ; elle détermine le rôle que nous pouvons y jouer et le dénouement vers lequel nous pouvons nous diriger. Ceux qui étaient déjà en scène ont une idée de la pièce qui se joue* » (métaphore de J. Bruner, rapportée par Yves Clot, 2005). Le contexte de travail et plus précisément le collectif influent sur tous les comportements individuels, en lien avec l'apprentissage, via différents leviers :

- **l'interaction**, essentielle à la confrontation d'une nouvelle information avec les informations déjà acquises. Ces interactions ou « conflits socio-cognitifs », sont source d'apprentissage à la condition qu'ils soient régulés. Pour que ces régulations puissent avoir lieu, **un environnement coopératif**, plutôt que compétitif, est souhaitable car il favorise la résolution du conflit et l'action.
- **un collectif bienveillant** favorisant un sentiment de sécurité chez l'individu. S'il croit son environnement bienveillant face aux erreurs et difficultés, l'individu est davantage enclin à rechercher du feedback ou de l'aide, à partager des informations, à discuter de ses erreurs, en bref, il est plus à même d'agir et de prendre des risques.
- **la confrontation à l'expérience des autres et l'importance des relations intergénérationnelles** sont également soulignées, notamment pour leurs dimensions imitatives et initiatives.

La confrontation à des situations inédites poussant à agir

Toutes les situations n'ont pas le même potentiel éducatif. Les situations de travail imprévues et complexes et les moments de panne ou de dysfonctionnements sont les plus porteurs d'apprentissage professionnel informel. Ils permettent en effet de **retrouver le pouvoir éducatif de la résolution de problèmes** car les travailleurs doivent faire preuve d'ingéniosité, de recul, de créativité pour les résoudre (Carré et Charbonnier, 2003).

7. Zoom sur l'éducation au développement durable

La notion de développement durable a fait l'objet de nombreuses études, mettant en évidence la diversité de sa généalogie, sa polysémie (Le Goff, 2009), ses interprétations au cours du temps dans les politiques internationales, nationales et locales, ses appropriations variées selon les acteurs (ex. les grandes entreprises privilégient actuellement la « responsabilité sociale », les éducateurs des jeunes enfants le respect de l'environnement)... Actuellement, **la notion de développement durable n'apparaît pas encore stabilisée mais son éducation est devenue pourtant une injonction.**

Mais **comment promouvoir ce changement de comportements que chacun** (citoyens, entreprises, collectivités territoriales, gouvernements, institutions internationales) **se doit d'entreprendre afin de lever les menaces qui pèsent sur les hommes et la planète ?** Rien qu'à l'échelle de l'individu ou de l'organisation, on observe une large palette de pratiques : sensibilisation à la notion de développement durable (ex. ses trois dimensions, le principe de solidarité entre les générations et les territoires), apprentissage des éco-gestes (ex. faire des économies d'énergie), actions collectives (ex. dépolluer un site), partage de bonnes pratiques et recherche de solutions (ex. semaine du développement durable), etc. Dans tous les cas, les actions concernant l'environnement dominent par rapport aux dimensions économique et sociale du développement durable. Dans la littérature scientifique, l'expression renvoie majoritairement à des projets en milieu scolaire, ayant une forte composante environnementale, étudiés en particulier par les sciences de l'éducation (Martinand, 2008). En-dehors du champ éducatif, les notions d'appropriation et d'apprentissage du développement durable sont utilisées par les sciences humaines et sociales (Villalba, 2009).

a. L'héritage de quatre décennies d'éducation à l'environnement

Les typologies d'éducation au développement durable dérivent des typologies d'éducation à l'environnement, établies par les sciences de l'éducation. Elles contribuent à **proposer des leviers d'action** pour accroître l'appropriation du principe de durabilité et la modification des comportements des habitants, même si la connaissance de ces processus est encore insuffisante.

Les principaux courants de pensée de la recherche sur l'éducation à l'environnement développés à partir des années 1970 sont présentés dans le tableau suivant (inspiré de Girault et Sauvé, 2008). On note clairement les différences entre les objets visés, les objectifs poursuivis et les principes guidant l'action.

Objet central	Objectifs privilégiés	Principe pour l'action <i>(exemple)</i>	Catégories d'éducation relative à l'environnement selon Robottom et Hart (1993) <i>(théorie de l'apprentissage sous-jacente)</i>	Catégories d'éducation relative à l'environnement selon Lucas (1980-81)
Les savoirs	Acquérir des connaissances	Rôle clé de l'expert qui détermine les connaissances à acquérir et les comportements à adopter	Approche positiviste <i>(comportementalisme et cognitivisme)</i>	Éducation au sujet de l'environnement
Les comportements	Changer les comportements ; adopter des gestes favorables à l'égard de l'environnement	<i>(ex. enseignements académiques de gestes préservant l'environnement)</i>		Éducation pour l'environnement
Le changement social	Transformer les pratiques sociales à partir d'investigations et de choix collectifs	Reconnaissance du contexte social et culturel qui influence les représentations et les comportements <i>(ex. colloque participatif sur le pouvoir d'agir et les engagements citoyens ; ramassage de déchets sur un site)</i>	Approche de la critique sociale <i>(socio-constructivisme et apprentissage social)</i> NB : Comme pour le constructivisme, le socio-constructivisme suppose que l'apprentissage est une construction individuelle mais ce modèle reconnaît l'importance du cadre social dans lequel s'effectue cet apprentissage.	
La personne et son rapport à l'environnement	Construire un lien d'appartenance entre la personne et son environnement ; favoriser l'empathie envers les autres vivants ; développer des valeurs environnementales	Reconnaissance de la subjectivité de l'apprenant Rôle de guide pour l'expert <i>(ex. « classes vertes » ; séjours touristiques en immersion au sein d'une communauté respectant l'environnement)</i>	Approche interprétative ou constructiviste <i>(constructivisme)</i>	Éducation par et dans l'environnement

L'approche positiviste a vu son avènement dans les années 1970 et 1980, en particulier aux États-Unis. Depuis, elle a reconnu que les facteurs cognitifs et affectifs des apprenants influençaient aussi les comportements responsables. Constituée en opposition, l'approche constructiviste devient prépondérante à la fin des années 1980 et au début des années 1990. En France, le courant critique s'impose progressivement dans les années 1990 et se décline en divers projets alliant action et réflexion.

Ces différentes approches cohabitent encore de nos jours, en partie transformées par les

ambitions de l'éducation au développement durable, incluant le développement économique et l'équité sociale. Elles sont aussi enrichies par des études relevant de jeunes disciplines (sciences du développement durable, sociologie du développement durable, économie du développement, etc.) et par des recherches portant sur des thèmes plus génériques, comme l'aménagement du territoire, la santé, la mobilité, etc. mobilisant des disciplines variées (géographie, urbanisme, biologie, etc.) (Zaccaï, 2007).

b. L'éducation au développement durable : quelques jalons dans la large palette de propositions théoriques

Depuis le milieu des années 1990, le virage vers l'éducation au développement durable suscite des postures variées, bien décrites par les sciences de l'éducation, mais qui nous semble répandues dans l'ensemble de la société : une posture acritique, qui adopte les prescriptions institutionnelles, une posture consistant à « faire avec » impliquant une part d'adaptation des prescriptions et d'appropriation, une posture de résistance, dénonçant la vision du monde sous-jacent, ou encore une posture consistant à « faire ailleurs » c'est-à-dire privilégiant seulement une dimension du développement durable, comme par exemple l'éducation à l'environnement (Girault et Sauvé, 2008).

Dans le champ des sciences humaines et sociales, on constate **une recherche davantage concentrée sur les modes de sensibilisation à la notion de développement durable que sur les moyens de faire évoluer les comportements**. Toutefois, quelques jalons peuvent être posés pour guider l'action en matière d'éducation au développement durable :

- **requestionner le discours dominant sur le développement durable** ; il accorde en effet une grande importance aux savoirs scientifiques et techniques, supposés apporter des réponses à l'ensemble des problèmes sociaux et environnementaux. Cette confiance en l'activité scientifique est indissociable d'une certaine vision du monde, qu'il importe de clarifier, de confronter à d'autres visions du développement, etc.
- **mobiliser l'ensemble des savoirs** ; l'éducation au développement durable convoque de nombreuses disciplines (sciences de la nature, climatologie...) et doit s'ouvrir encore davantage aux dimensions politique, économique, éthique, etc.
- **favoriser l'émergence d'une intelligence citoyenne comme contre-pouvoir** ; la science est utilisée tour à tour comme argument, caution ou alibi dans les décisions politiques relatives au développement durable. L'éducation au développement durable doit donc contribuer « à l'émergence d'une « intelligence citoyenne », capable de saisir les arguments scientifiques de façon critique, de les insérer dans un ensemble de savoirs de divers types, de les mettre en relation dialectique avec ces derniers, et de les utiliser comme matériau de construction d'un argumentaire approprié au contexte » (Girault et Sauvé, 2008).

c. De l'importance de l'appropriation

Comment passer de la prise de conscience à l'action ? Si la compréhension des enjeux du développement durable progresse, l'adoption de pratiques et de comportements répondant au principe de durabilité semble encore timide : savoir est une chose, agir en conséquence en est une autre.

De nombreuses études se sont attachées à comprendre les logiques d'appropriation du

développement durable (professionnelles, militantes, territorialisées, etc.) et à expliquer l'écart entre la conscience et l'action (Villalba, 2009). On retrouve les mêmes freins (et les mêmes leviers) déjà évoqués : des facteurs individuels (voir partie 3) et des facteurs sociaux (voir partie 4), mais avec une particularité due à « l'objet » d'apprentissage : « *l'inertie psychologique causée par le sentiment d'impuissance, le stress, l'anxiété, l'aliénation et l'isolement empêche l'engagement dans l'action. Le manque de confiance en soi, le désespoir et l'épuisement contribuent aussi à alimenter ce sentiment qui paralyse plusieurs personnes qui peuvent ressentir une sensation vertigineuse et adopter une vision fataliste du monde* » (Marleau, 2009). Il faut encore ajouter les facteurs matériels et financiers. Au final, on ne peut que constater la multiplicité d'éléments susceptibles d'interagir et de combinaisons possibles entrant en jeu dans l'adoption des pratiques et de comportements respectueux des principes du développement durable.

Des experts s'essayaient toutefois à une synthèse des leviers déterminants l'action. « *Pour simplifier, nous dirons simplement qu'une idée ne peut être adoptée au point d'entrer dans les gestes quotidiens que si :*

- *elle correspond à nos valeurs (que ce soient les nôtres de manière individuelle ou celles du groupe auquel nous nous identifions) ;*
- *elle est reconnue et surtout valorisée par notre entourage et donc qu'elle nous apporte une reconnaissance et un mieux-être dans notre vie ;*
- *elle nous apporte le moins de problèmes possibles, que ce soit dans notre relations aux autorités ou plus simplement dans les contraintes que ce geste impose* » (Pellaud, 2011).



(photo : www.familles-a-energie-positive.fr)

La communauté scientifique s'entend actuellement sur la nécessité d'étudier les notions de conscience et d'action dans un contexte interdisciplinaire et de manière globale, c'est-à-dire en privilégiant les liens entre la conscience et l'action. Il s'agit de s'intéresser à la « boîte noire », c'est-à-dire aux processus en jeu entre la réceptivité des acteurs aux principes de durabilité et la modification effective de comportements.



Par ailleurs, d'autres propositions émanent des disciplines (économie comportementale, psychologie sociale...) s'attachant davantage à développer des stratégies pour faciliter les changements comportementaux qu'à comprendre les mécanismes permettant de passer de la conscience des enjeux et des bonnes intentions à l'action. Les sciences comportementales proposent par exemple **des stratégies consistant à orienter sans prescrire, à inciter tout en respectant la liberté de chacun d'agir**. Leur mise en œuvre effective répond au nom de « nudge » selon le concept récent introduit par les américains Richard Thaler (économiste) et Cass Sunstein (juriste). Ces stratégies, déjà utilisées pour le développement de l'épargne et la prévention en santé publique (Oullier *et al.*, 2010), peuvent en effet servir à éduquer au développement durable. Des exemples de « nudges verts » (CAS, 2011) existent d'ores et déjà en France : le fait de ne plus proposer de sacs en plastique dans les commerces ou de les faire payer afin d'inciter les consommateurs à prévoir des sacs réutilisables, les affichettes dans les salles de bain d'hôtel signalant la possibilité de réutiliser les serviettes de toilette comme le font la majorité des clients, etc.

(photo : vedacom.fr)

d. Cas pratique : les liens entre le modus operandi des collectivités locales et l'adhésion des populations aux pratiques de mobilité durable

Les processus menant de la sensibilisation à la modification des pratiques de déplacement ont été mis au jour par une étude comparative de sept grandes collectivités locales françaises : Rennes Métropole, Ville de Marseille, Ville de Grenoble, Grand Lyon, Communauté urbaine de Lille, Communauté d'agglomération Nice Côte d'Azur, Communauté d'agglomération Sophia Antipolis : (Voiron-Canicio & Saint-Amand, 2009). Le rôle fondamental des collectivités locales a été mis en évidence sur les deux grands registres suivants en particulier.

D'une part, **l'élaboration de politiques « cadres », décrivant sur le court, le moyen et le long terme les actions concrètes** que la collectivité souhaite mettre en œuvre **et la nomination d'agents et de services dédiés au développement durable** jouent le rôle de leviers en matière d'éducation au développement durable. Ceci contribue aussi à l'adhésion des agents et des services de la collectivité aux principes du développement durable.

Dans le champ de la mobilité, le Grand Lyon ne manque pas d'outils : le Plan de Déplacements Urbains (PDU) révisé en 2005 fixe le cadre d'une politique volontariste de réduction de la place de l'automobile au profit de modes alternatifs. Il est le résultat d'une réflexion menée par des groupes de travail rassemblant des techniciens, du monde économique et associatif et des élus. Fruit d'une réflexion associant la participation des habitants, des communes et des acteurs du territoire, l'Agenda 21 (2007-2009) comportait dans son volet « Mobilité » des actions pour favoriser la mobilité éco-responsable, comme par exemple le Plan modes doux 2009-2020 et le suivi de la mise en œuvre de Vélo'v. Cette orientation figure aussi au Plan Climat 2004-2012 et au Plan d'Education au Développement Durable 2006. Soulignons que la collectivité portait déjà les germes d'une culture du développement durable en interne bien avant ces documents cadres grâce au développement d'une politique environnementale et d'une éducation à l'environnement dès 1992.



(photo : blogs.grandlyon.com/plan-climat)



(photo : magazine.grandlyon.com)

D'autre part, **la combinaison des processus d'apprentissage et d'adhésion conduit à l'action et à l'adoption de comportements durables**. Il s'agit notamment de créer un dynamisme sur le temps long. En matière de mobilité éco-responsable, le Grand Lyon joue sur différents tableaux :

- **sensibiliser et informer**, via tous les canaux : affichages, sites internet, réseaux sociaux, applications (ex. Onlymoov'), blogs (ex. Plan Climat, Pedibus), livrets ressources (ex. livret sur la mobilité éco-responsable) et sur tous les tons : la valorisation de comportements

responsables pour **montrer les possibles et susciter des comportements d'imitation** (ex.

démarche « Héros ordinaires »), l'humour pour **susciter la curiosité** (ex. campagne d'affichage décalée en faveur du co-voiturage en 2013, voir ci-contre), la communication des résultats obtenus pour **convaincre de l'utilité des actions, encourager à rejoindre le camp de ceux qui agissent**, etc.

- **éduquer** ; seuls ou en partenariat avec les communes, les habitants, les associations, les écoles, les entreprises, les services du Grand Lyon coordonnent des projets éducatifs, forment des enseignants et des animateurs, créent des outils pédagogiques (voir exemple ci-contre), organisent des rencontres et événements, etc. « **Savoir agir** », mieux connaître son pouvoir d'influence et les conséquences de ses actes, voire expérimenter les bonnes pratiques, font partie des objectifs de ses actions.

GRANDLYON Communauté urbaine		
Éducation à la mobilité Pistes pédagogiques des 3 associations		
1 ^{ère} demi-journée	2 ^{ème} demi-journée	3 ^{ème} demi-journée
Éducation aux déplacements urbains Les transports d'été et d'aujourd'hui. Enquête sur les modes de déplacement des enfants. Quelles démarches à la ville ? Ateliers de jeux, ateliers, ateliers de jeux (TC, et communs).	Lecture de paysage sur le thème du déplacement durable L'utilisation concrète des différents modes de déplacements dans le Grand Lyon, l'impact sur le plan du réseau.	Dévolement du rôle multimodal de la gare de La Part Dieu Jeu de piste sur les déplacements, enquête auprès des usagers des transports en commun, Nations d'accroissement.
L'énergie dans les déplacements Les carburants fossiles. D'où viennent-ils ? L'efficacité énergétique des modes de déplacements.	Changement climatique et déplacements L'impact de la Terre. L'incidence de la lumière. Les gaz responsables.	Fabrication de maquettes Véhicules urbains ou Véhicules à air comprimé.
Comment aller nous à l'école ? Une enquête. Identifier les modes de déplacements.	Découverte du quartier. Quels enjeux environnementaux dans le quartier. Notions d'espaces publics, le plan des vélos dans la ville, les modes doux, le traitement de l'axe.	Approche sensible du quartier par les arts, les odeurs et l'impression. Quel est le ressenti des enfants ? Quelle ville pour demain ?
Coordinateurs du projet Éducation à la mobilité Service Stratégie d'agglomération / Cœur d'arrondissement / amob@grandlyon.org APTEU Aïlle Feuilles / Alexandre STUJY / Karine BORDJON / apfeuilles@ville.grandlyon.fr		

(photo : grandlyon.com/Mobilite)



- **accompagner** la mobilité éco-responsable ; les Plans de Déplacements d'Entreprises (PDE), d'Inter-Entreprise (PDIE) et d'Administrations (PDA) proposent un ensemble de mesures pour favoriser les déplacements du personnel ; les Plans de Déplacements Domicile-Ecole, Pedibus et Vélobus, consistent à encourager le report de la voiture vers les modes doux en conjuguant un diagnostic des modes de déplacements, une étude de l'accessibilité de l'école, une concertation avec les parents et l'école...

(photo : millenaire3.com)

- **créer les conditions favorables** à l'action, c'est-à-dire à une moindre utilisation de la voiture ; cela se traduit par l'amélioration du réseau de transports en commun, y compris à l'échelle de l'aire métropolitaine ; la promotion et le développement des modes doux, afin que l'offre soit assez attractive pour répondre aux besoins des usagers convaincus, pour permettre des expériences réussies aux usagers occasionnels (ex. une expérimentation réussie d'un déplacement en modes doux peut convaincre de laisser sa voiture au parking) ; l'amélioration des conditions de stationnement, etc.



(photo : velov.grandlyon.com)

Parmi les collectivités locales examinées dans l'étude pré-citée, le Grand Lyon sort son épingle du jeu en combinant les nombreuses actions évoquées ci-dessus et bien d'autres. L'étude conclut « *c'est donc en toute logique que la part modale de l'automobile a fortement diminué ;*

les déplacements en voiture ont chuté de 15 % depuis 1995. Le Grand Lyon est l'exemple-type d'une collectivité ayant conçu un système d'actions intégrées et multi-niveaux destiné à impulser les changements de comportements vers la durabilité, en œuvrant de concert avec la population » (Voiron-Canicio & Saint-Amand, 2009).

Références

Agefiph (Association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées) (2012) L'emploi et les personnes en situation de handicap : regard croisé dirigeants d'entreprise et salariés, www.agefiph.fr

Alter, Norbert (2000) L'innovation ordinaire, PUF

Balleux, André (2000) Evolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche, *Revue des sciences de l'éducation*, vol 26, n°2, p. 263-286

Bloch, Henriette, Chemama, Roland, Depret, Eric, et al. (dir.) (1999) Grand dictionnaire de la psychologie, Larousse

Bourgeois, Etienne & Durand, Marc (dir.) (2012) Apprendre au travail, Puf

Bourgeois, Etienne & Chapelle, Caëtane (dir.) (2011) Apprendre et faire apprendre, Puf

Brougère, Gilles (2009) Loisirs et apprentissage. In Brougère, Gilles & Ulmann, Anne-Lise (dir.) *Apprendre de la vie quotidienne*, Puf

Brougère, Gilles et Bézille, Hélène (2007) De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation, *Revue française de pédagogie*, n°158, p117-160

Carré, Philippe (2005) L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir, Dunod ; « Portée et limites de l'autoformation dans une culture d'apprenance », 7^e colloque de l'autoformation, ENFA, Toulouse, 18-20 mai 2006

Carré, Philippe et Charbonnier, Olivier (dir.) (2003) Les apprentissages professionnels informels. L'Harmattan.

CAS Centre d'Analyse Stratégique (2011) « Nudges verts » : de nouvelles incitations pour des comportements écologiques, La Note d'Analyse n°216

Clot, Yves (2005) Le développement du collectif : entre l'individu et l'organisation du travail. In Teulier, Régine et Lorino, Philippe (coord.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*, Editions La Découverte

Cosnefroy, Laurent (2010) L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes, *Savoirs*, 2010/2 n° 23, p. 9-50

Cosnefroy, Laurent (2011) L'apprentissage auto-régulé : entre cognition et motivation, Puf

Cristol, Denis (2011) *Innover en formation*, Esf éditeur

Dortier, Jean-François (dir.) (2008) *Le Dictionnaire des sciences humaines*, Sciences Humaines Editions

Enlart, Sandra & Charbonnier, Olivier (2010) *Faut-il encore apprendre ?*, Dunod

Fischer, Gustave-Nicolas (2005) *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Dunod

Foudriat, Michel (2011) *Sociologie des organisations* (3^{ème} édition), Pearson Education France

Girault, Yves et Sauvé, Lucie (2008) L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. In Girault, Yves et Sauvé, Lucie (coord.), *L'éducation à l'environnement ou au développement durable*, Institut National de Recherche Pédagogique

- Joule, Robert et Beauvois, Jean-Léon Beauvois (2014) Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens, Presses universitaires de Grenoble
- Lahire, Bernard (1998) L'homme pluriel. Les ressorts de l'action, Nathan « Essais et recherches »
- Le Goff, Jean-Pierre (2009) Au nom du développement durable, Le Débat, 2009/4 n°156, p.80-97
- Martinand, Jean-Louis (2008) Environnement et interdisciplinarité : paradoxes dans le champ éducatif, Natures Sciences Sociétés, 2008/1 vol.16, p.1-2
- Minier, Pauline (2003) Ancrage historique et développement des courants de pensée de l'apprentissage (schéma) www.uqac.ca/pminier/act1/graph1.htm
- Oullier, Olivier, Cialdini, Robert, Thaler, Richard H., Mullainathan, Sendhil (2010) Orienter sans prescrire : sciences comportementales et prévention. In Oullier, Olivier et Sauneron, Sarah (coord.), Nouvelles approches de la prévention en santé publique, Centre d'analyse stratégique
- Pastré, Pierre, Mayen, Patrick et Vergnaud, Gérard (2006) La didactique professionnelle, Revue française de pédagogie, n° 154, p. 145-198
- Pellaud, Francine (2011) Pour une éducation au développement durable, éditions Quae
- Raynal, Françoise et Rieunier, Alain (2012) Pédagogie, dictionnaire des concepts clés (9ème édition), Esf éditeur
- Rojot, Jacques (2005) Théorie des organisations (2ème édition), éditions Eska
- Sardy, Romain, Ecochard, René, Lasserre, Evelyne, Dubois, Jean-Pierre, Floret, Daniel et Letrilliart, Laurent (2012) Santé publique, n°6, vol. 24, p 547-560
- Villalba, Bruno (2009) Stratégies asymétriques d'appropriation du développement durable. In Villalba, Bruno (éd.) Appropriations du développement durable : émergences, diffusions, traductions, Presses Universitaires du Septentrion
- Voiron-Canicio, Christine, Saint-Amand, Pascale (2009) Appropriation et apprentissage du développement durable : les relations entre le modus operandi des collectivités locales et l'adhésion des populations. In Villalba, Bruno (éd.) Appropriations du développement durable : émergences, diffusions, traductions, Presses Universitaires du Septentrion
- Yonnet, Paul (1999) Travail, loisir : temps libre et lien social, Gallimard, p77
- Zaccaï, Edwin (2007) Développement durable et disciplines scientifiques. Natures Sciences Sociétés, 2007/4 vol.15, p.379-388

Équipes de recherche (à titre indicatif)

Les équipes de recherche françaises brièvement présentées ci-dessous s'intéressent à la fois aux notions de comportement et d'apprentissage. Nous avons privilégié les équipes faisant apparaître sur leurs sites internet cette « double entrée », sujet de notre dossier. Cette liste n'est pas exhaustive, d'autres équipes et d'autres chercheurs s'intéressent à ces notions, mais dans des contextes plus éloignés des champs d'action du Grand Lyon.

> Approche pluridisciplinaire



Équipe d'accueil Éducation, Cultures, Politiques - Institut Français de l'Éducation – ENS Lyon

Direction : Françoise Lantheaume

L'Équipe d'Accueil (EA) Éducation, Cultures, Politiques se donne pour objet l'analyse des médiations pratiques, discursives, instrumentales par lesquelles une pluralité d'acteurs, à différents niveaux de responsabilité et à différentes échelles territoriales (du local au global) contribuent à élaborer ou réagissent à des stratégies, orientations, conduites politiques dans le champ de l'éducation et de la formation.

L'axe 4 s'intéresse aux « *pratiques et politiques de l'enseignement supérieur* ».

Directeur de l'axe : Laurent Cosnefroy

Alliant une approche critique et une approche pratique, les recherches menées dans le champ de l'enseignement supérieur s'organisent autour de cinq entrées dont certaines pourraient trouver un écho au sein d'un public plus large que le public étudiant : les effets des dispositifs pédagogiques (numériques mais aussi l'apprentissage par problèmes, l'apprentissage par projets) sur les processus d'apprentissage, les caractéristiques personnelles des étudiants (dynamique motivationnelle, stratégies d'apprentissage et processus d'autorégulation de l'apprentissage, rapport au savoir et croyances épistémiques), ainsi que les dispositifs d'accompagnement à la réussite.

Plus concrètement, l'un des projets explore la question suivante : « *comment s'autoréguler en groupe : les processus à l'œuvre pour définir et atteindre un but lointain* ». La régulation de la motivation, la structuration du temps et la régulation et les effets de conflits sociocognitifs inévitables lors d'un travail de groupe ont plus particulièrement été investis (données en cours d'analyse).

<http://recherche.univ-lyon2.fr/ecp>



Centre de recherche sur l'éducation les apprentissages et la didactique (CREAD) EA 3875 (Rennes)

Direction : [Brigitte Albero](#) & [Ghislaine Gueudet](#)

Les travaux du CREAD visent à comprendre et expliquer les pratiques de formation, d'enseignement et d'apprentissage et les contextes dans lesquels s'inscrivent leurs différents acteurs, en lien avec les théories en sciences de l'homme et de la société, notamment les sciences de l'éducation, la sociologie, la psychologie, et la didactique.

L'axe 1 « *Institutions et pratiques d'éducation (IPE)* » vise à analyser les pratiques d'éducation et de formation, en prenant en compte les contextes institutionnels et sociaux.

L'axe 2 « *Dispositifs, instruments et activité (DIA)* » étudie les formes de couplage entre agencement des objets techniques et des activités. Il comporte deux dominantes : "Expérience et développement des sujets : médiations humaine et technique" et "Technologies éducatives : conceptions et usages".

www.univ-rennes2.fr/cread

Maison des sciences de l'homme de Clermont-Ferrand (USR 3550)

Direction : Laurent Rieutort

Le Pôle de recherche interdisciplinaire n°3 « *Cognition et comportements : processus d'apprentissage* » (psychologues, linguistes, philosophes, anthropologues, chercheurs en sciences de l'éducation, informaticiens) est dédié à l'étude du fonctionnement humain (ses comportements, son langage, sa capacité d'apprentissage) dans des actions situées.

Trois laboratoires sont impliqués : ACTé (Activité Connaissance Transmission Education, EA 4281), LAPSCO, (Laboratoire de Psychologie Sociale et Cognitive, UMR CNRS 6024), enfin le laboratoire LRL (Laboratoire de Recherche sur la Langage, EA 999).

L'objectif est de comprendre comment les individus perçoivent, catégorisent et interprètent leur environnement, comment ils acquièrent des informations ou des capacités nouvelles, et comment ils les utilisent dans la production de comportements observables.

Contacts : Céline Darnon (LAPSCO), Emmanuèle Auriac (ACTE), ou Thierry Chanier (LRL)

www.msh-clermont.fr/spip.php?rubrique37



Centre de Recherches en Économie écologique, Eco-innovation et ingénierie du Développement Soutenable (REEDS) – EA 4456 - Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines)

Direction : Martin O'Connor

REEDS se positionne à l'interface des sciences sociales et des sciences de la nature. Son domaine scientifique principal est la création et l'application de connaissances en économie écologique. Il s'agit d'analyser et de contribuer au devenir des systèmes socio-économiques et écologiques, c'est-à-dire, leurs dynamismes, leurs changements, et leurs interactions par rapport aux processus sociétaux de décision et de choix. De manière générale, les recherches menées par les membres de REEDS et leurs partenaires s'orientent autour des éléments suivants : Dynamiques de systèmes socio-économiques et environnementaux ; Stratégie d'éco-innovation et de responsabilité sociétale des entreprises ; Aide à la décision privée, publique, et collective ; Evaluation économique et environnementale & indicateurs du développement durable ; Observation socio-économique et de valeurs environnementales.

REEDS se positionne ainsi comme un acteur scientifique dans le développement de capacités et le déploiement des outils multimédia qui (1) montrent les conditions d'établissement de dialogue efficace entre diverses catégories d'acteurs de la société concernés par le développement durable et (2) fonctionnent comme des outils d'éducation, d'apprentissage et de dialogue politique sur des problèmes clés de la gouvernance de l'environnement, tels les risques technologiques et la santé, l'aménagement du territoire, la maîtrise de pollutions, les ressources naturelles renouvelables...

www.uvsq.fr

CRESGE Territoires, Habitat, Politiques sociales – Institut Catholique de Lille

Direction : Loïc Aubrée



« Depuis 1964, le CRESGE réalise des recherches, des études et des missions de conseil à destination des élus, des pouvoirs publics, des responsables économiques et sociaux, des entreprises et des associations. Recherche et études sont ainsi menées selon une approche pluridisciplinaire, alliant pragmatisme et rigueur et associant des personnes aux compétences variées et complémentaires : économistes, sociologues, géographes, environnementalistes. Le CRESGE dispose d'une infrastructure lui permettant de compléter ces disciplines par des appuis techniques que sont l'informatique, la documentation, la saisie et le traitement d'enquête ».

Le CRESGE conduit des travaux de recherche sur les questions d'énergie et de biodiversité. Il participe aux activités de l'**Institut du Développement Durable et Responsable (IDDR)** et conduit des études sur divers thèmes :

- l'analyse des freins et des conditions à l'amélioration des performances énergétiques dans les logements ou les bâtiments publics, la prise en compte des pratiques et des usages ;
- l'appui des collectivités territoriales et des entreprises dans la définition et la mise en œuvre d'une stratégie en matière de développement durable ;
- l'accompagnement de collectivités ou d'entreprises dans la mise en place d'un plan de déplacements ;
- une contribution à des projets d'aménagement ou de requalification de quartiers avec une prise en compte des questions environnementales, dans le cadre de collaborations avec des urbanistes et des architectes ;
- l'appui à la prise en compte de la biodiversité dans les opérations d'aménagement et de construction, l'analyse des représentations des habitants ;
- l'observation des pratiques et des usages en matière de collecte sélective des déchets.

<http://cresge.icl-lille.fr>



LAMES Laboratoire Méditerranéen de sociologie – UMR 7305 CNRS / Université d'Aix-Marseille

Direction : Sylvie Mazzella

Le LAMES est une des dix UMR composant la Maison Méditerranéenne des sciences de l'homme.

L'axe de recherche 1 porte sur les reconfigurations critiques des territoires contemporains et enjeux sociaux des problématiques environnementales. Il privilégie l'entrée spatiale dans l'étude des phénomènes sociaux. Les travaux sont très variés et portent notamment sur :

- sur le suivi et l'approche comparative des nouvelles normes du « durable » telles qu'appliquées et mises en œuvre dans les politiques urbaines et d'aménagement des territoires sur les deux rives de la Méditerranée ainsi que sur les nouvelles conceptions de l'urbain dans sa relation au naturel et au rural (agriculture urbaine, urbain comme « projet local »).
- sur une analyse des dispositifs de concertation attendant aux incertitudes environnementales (scientifiques et d'évaluation) ainsi que des dispositifs d'indemnisation et compensation qui accompagnent les processus de prise en charge du dommage à l'environnement.

- sur les formes de la mobilisation environnementale visant la dénonciation de phénomènes de pollutions industrielles, ou encore des impacts environnementaux d'infrastructures lourdes et fortement consommatrices d'espace (aéroports, Lignes à Grande Vitesse, parcs photovoltaïques, etc.). Responsable de l'axe 1 : Pierre Fournier

www.lames.cnrs.fr

> Dominante Psychologie



Laboratoire d'Etude de l'Apprentissage et du Développement (LEAD) CNRS UMR 5022 - Université de Bourgogne (Dijon)

Direction : Emmanuel Bigand

Le LEAD est un laboratoire de psychologie cognitive dont la thématique dominante est centrée sur l'étude des processus d'apprentissage, qu'ils opèrent dans le développement ou chez l'adulte, avec une ouverture aux apprentissages professionnels. Le langage, la musique, les activités graphiques, et les gestes professionnels constituent les principaux objets sur lesquels portent les interrogations en termes d'apprentissage. Des travaux sur les fonctions exécutives viennent compléter ce champ d'étude dans lequel la notion d'attention occupe une place centrale. L'approche expérimentale constitue la méthode d'investigation privilégiée mais non exclusive du laboratoire qui recourt également à la modélisation informatique et aux méthodologies des neurosciences (électrophysiologie).

« Un trait commun à la plupart de ces travaux, qui marque la spécificité de notre approche, est qu'il s'agit moins d'analyser des formes dirigées et intentionnelles d'apprentissage, telles qu'elles peuvent être mise en œuvre dans un cadre scolaire par exemple, que d'explorer comment le comportement se modifie suite à l'interaction naturelle de l'apprenant avec un environnement structuré. Ces modifications comportementales apparaissent bien souvent en l'absence de connaissances formelles, d'où le terme d'"apprentissage implicite" généralement utilisé pour qualifier ce domaine ».

<http://leadserv.u-bourgogne.fr/fr/>



Unité de Recherche en Sciences Cognitives et Affectives (URECA - EA 1059) – Université de Lille 3

Directeur : Yann COELLO

L'unité de recherche propose un plateau technique dédié à l'analyse et à la modélisation des changements d'états comportementaux, cognitifs et émotionnels résultant des interactions entre l'individu et son environnement. Elle propose différents types d'intervention (conseil, prestations de service...), visant notamment l'amélioration de situations d'apprentissage, pour des domaines d'application variés : la santé (accompagnement familial, prévention...), les systèmes éducatifs (apprentissage, éducation du patient...) et le développement de technologies innovantes (robotique, contrôle vidéo-assisté, réalité virtuelle...).

Membre de l'URECA : Équipe Dynamique de l'Évolution des Comportements et l'Apprentissage (DECA)

Responsable : Laurent Madelain

Cette équipe est spécialisée dans l'étude de l'apprentissage et des conditions d'installation de comportements nouveaux. Elle s'emploie d'une part à expliquer l'émergence de comportements complexes (ex. comment organiser au mieux l'environnement de l'apprenant pour optimiser son apprentissage ?) et d'autre part, à modéliser et simuler cela algorithmiquement avec des ordinateurs.

<http://ureca.recherche.univ-lille3.fr/>



Laboratoire Interuniversitaire de Psychologie, Personnalité, Cognition, Changement Social
Unité de Recherche EA4145, Grenoble-Chambéry.

Laboratoire interuniversitaire de psychologie, personnalité, cognition, changement social – unité de recherche EA4145 Grenoble-Chambéry

Direction : Laurent Bègue

Le laboratoire est dédié à l'analyse de la cognition, du comportement et des interactions humaines dans leurs différents contextes. Il organise son activité selon trois axes majeurs :

1- Psychologie : Emotion, Prévention, Santé (PEPS) > comportement de prise de risque, vieillissement, promotion de la santé, addiction, violence, discrimination.

2- Travail, Santé et Changement dans les Organisations (TSCO) : l'un des thèmes abordé est le management des nouvelles technologies, de la qualité de la vie, du changement comportemental et organisationnel en tant que pratiques et procédures impliquant des mécanismes cognitifs qu'il s'agit d'objectiver au moyen de méthodologies quantitatives.

3- Psychologie sociale et clinique de l'auto-Régulation (PSOCAR) > l'analyse des types de relations entretenues entre les connaissances explicites et implicites, les facteurs psychologiques et sociaux conditionnant ces relations ainsi que leur contribution respective au jugement et à l'auto-régulation des conduites sous diverses formes. L'analyse des déterminants et conséquences des conduites auto-régulées est également développée à travers les conduites externalisées et leur prévention.

www.lip.univ-savoie.fr/



Laboratoire Interpsy (EA) – Université de Lorraine

Direction : Joëlle Lighezzolo-Alnot

Le laboratoire Interpsy est un laboratoire de psychologie qui étudie les interactions et les relations intersubjectives, en développant des recherches fondamentales (communication, psychopathologie, psychologie sociale, psychologie du développement, psychologie cognitive) et des recherches appliquées (éducation, santé, travail)

<http://interpsy.univ-lorraine.fr/>

L'axe PSI (Pratiques sociales, Interactions) du laboratoire Interpsy se consacre à l'étude des phénomènes psychologiques sous leur forme d'accomplissement (délibération, apprentissage, jugement, décision) individuelle ou interactionnelle, selon une démarche une démarche observationnelle et/ou expérimentale, dans des contextes scolaire, professionnel de la santé et judiciaire. Responsable : Daniel Gilibert

<http://interpsy.univ-lorraine.fr/content/axe-psi>



**Laboratoire de Psychologie sociale « Influence, représentations et pratiques sociales »
– EA849 – Université de Provence**

Direction : Thémis Apostolidis

Le Laboratoire de Psychologie Sociale (EA 849) poursuit une politique scientifique axée sur deux objectifs principaux : a) la poursuite des travaux théoriques et méthodologiques sur les représentations sociales, la dissonance cognitive et l'engagement et les processus psychologiques et sociaux de construction des pratiques sociales b) le développement d'une orientation de recherche à l'articulation de la recherche théorique et de la recherche appliquée impliquant des partenariats disciplinaires et pluridisciplinaires. Le master « Psychologie sociale de l'environnement » est adossé au LPS.

Certains chercheurs du laboratoire conduisent des travaux en lien avec l'éducation au développement durable, tels que RV. Joule, F. Bernard, F. Girandola et D. Lassarre, notamment sur la mobilisation des individus dans une démarche de développement durable (théorie de l'engagement, communication engageante, actions participatives, formations...), les changements représentationnels et comportementaux liés à la biodiversité et au développement durable dans les aspects économiques, environnementaux et sociaux.

www.lps-aix.com



**CRPCC Centre de recherches en psychologie, cognition et
communication – EA1285 - Université de Bretagne occidentale**

Direction : Jacques Juhel

L'activité de recherche se structure autour de plusieurs axes et notamment le rapport de l'individu à l'environnement naturel à travers les thèmes du développement durable, de l'eau et des changements climatiques, visant à la compréhension de la société actuelle par l'analyse du contenu des savoirs communs ainsi que des processus qui sous-tendent la construction de ces savoirs.

Elisabeth Michel-Guillou (maître de conférences) conduit en particulier les travaux en psychologie environnementale : la représentation du changement climatique, l'étude du sens des concepts de développement durable et les problématiques de l'eau. Ces travaux visent principalement la compréhension de la société actuelle par l'analyse du contenu des savoirs communs ainsi que des processus qui sous-tendent la construction de ces savoirs, mais donnent également des pistes d'action (ex. pour impliquer l'ensemble des acteurs dans une démarche participative de préservation du patrimoine naturel dans le cadre d'un développement durable).

www.univ-brest.fr/crpcc

> Dominante Sciences de l'éducation**Institut Français d'Éducation - Lyon**

Direction : Michel Lussault

L'IFE s'intéresse à quatre plans de recherches, répondant à quatre questions socialement vives et fortement émergentes :

- la construction des apprentissages élémentaires et fondamentaux dans une tension entre ce qui est générique et ce qui est spécifique des savoirs en jeu, et entre les conditions formelles et informelles d'apprentissage ;

- les « éducations à », dans et hors l'école (l'éducation à la santé, aux sciences, aux arts, à l'environnement durable, aux médias, etc.) ;

- la formation tout au long de la vie (« culture numérique », orientation, actualisation des connaissances, formation permanente et continue, formation au travail, par l'expérience, etc.) ;

- le travail des professeurs (en classe et hors classe), de l'école primaire à l'université, les dispositifs et ressources pour assurer leur formation, initiale et continue, et soutenir ce travail.

L'IFE développe également ses recherches sur quatre axes transversaux : le bien apprendre (efficacité, équité, bien-être) ; les incidences et conséquences du numérique sur les processus d'apprentissage et d'enseignement (nouvelles formes d'apprentissage - ubiquitous learning, mobile learning, Game-Based Learning, réseaux sociaux...) ; le fait collectif dans les processus d'apprentissage et d'enseignement ; les politiques éducatives, leurs racines et leurs produits (nature et évolution de la demande sociale, référentiels des politiques d'enseignement, ou encore programmes et curriculums).

<http://ife.ens-lyon.fr/ife>

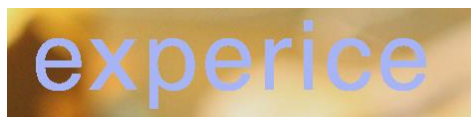
**Laboratoire des sciences de l'éducation – Université Pierre Mendès France Grenoble**

Direction : Philippe Dessus

Les recherches portent sur l'analyse et la modélisation des effets des dispositifs et contextes de formation sur les apprentissages et les comportements des acteurs.

Le terme « dispositifs » désigne des dispositifs techniques (monde technique, nouvelles technologies, TICE...), ou des protocoles expérimentaux visant à mettre en place une activité pédagogique spécifique. « Contexte » se rapporte aux situations dans lesquelles les individus se trouvent en interaction, situations qui peuvent être surdéterminées par leur insertion dans des cadres institutionnels précis (micro ou mésosystèmes tels que la classe ou l'école, mais aussi des macro-systèmes tels que le système éducatif d'un pays). Ces éléments forment, en un sens large, un « environnement » de formation ou d'apprentissage, dont il s'agit d'étudier les effets sur les individus, grâce notamment à la modélisation.

<http://web.upmf-grenoble.fr/sciedu/>



**EXPERICE – Centre de recherche interuniversitaire
Expériences Ressources Culturelles Education –
Universités Paris 8 et Paris 13**

Direction : Pascale Garnier

Experice s'intéresse aux apprentissages et à l'éducation hors de l'école en mettant l'accent sur les situations les moins formelles, qu'elles concernent les enfants ou les adultes. *"EXPERICE a vocation à explorer la diversité des espaces d'apprentissage en dehors de ceux qui ont été explicitement et exclusivement conçus pour cela, qu'il s'agisse ou non d'institutions, qu'il y ait ou non intentionnalité voir conscience d'apprendre. Il se situe délibérément dans les courants internationaux encore peu présents en France qui sous différents vocables mettent en œuvre une approche de l'apprentissage (learning) à côté de l'école".*

Trois axes de recherche complémentaires sont explorés : a- le sujet dans la Cité : éducation, individuation, biographisation ; b- Pratiques et objets culturels de l'enfance et de la jeunesse ; c- Education tout au long de la vie.

Le Centre développe également trois programmes transversaux : les pratiques sociales comme espace d'apprentissage (PRT1), la petite enfance (PRT2) et les recherches interculturelles et transnationales franco-allemandes (PRT3).

www.univ-paris13.fr/experice



**Laboratoire ACTé Activité, Connaissance, Transmission, Éducation –
EA4281 – Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand**

Direction : Marie-Christine Toczek

Le Laboratoire ACTé réunit principalement des chercheurs en Sciences de l'éducation et en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives. Les recherches qui y sont développées se centrent sur l'étude de l'activité effective et située des différents acteurs. Cette analyse de l'activité repose sur la prise en compte de la subjectivité des acteurs, sur la construction et la transmission de connaissances au cœur de la compréhension de l'activité et de son déroulement contextuel. Ces recherches visent à mieux comprendre l'expérience et l'activité des acteurs et d'aider pratiquement à leur développement personnel et professionnel.

L'axe de recherche 1 s'intéresse à de multiples situations de transmission de connaissances et d'apprentissage, et en particulier l'éducation au développement durable. Trois dimensions sont explorées : les représentations environnementales du développement durable, les représentations et comportements alimentaires (rôle de l'implicite dans l'apprentissage) et les représentations des différents acteurs du développement durable au sein d'un parc naturel régional (de l'éducation à l'environnement à l'éducation au développement durable).

Coordonnateurs de l'axe 1 : Marc Cizeron (UFR STAPS Blaise Pascal) et Claire Margolinas (ESPE¹Clermont- Auvergne)

Plus de la moitié des chercheurs du laboratoire contribuent à l'axe de recherche 4, articulé aux trois autres, dans lequel ils s'efforcent de transposer les résultats de recherche en ressources pour l'action.

Coordonnateurs de l'axe 4 : Nathalie Gal-Petitfaux (UFR STAPS Blaise Pascal) et Roland Goigoux (ESPE Clermont-Auvergne). <http://acte.univ-bpclermont.fr>

1 Ecole supérieure du professorat et de l'éducation

> Dominante Sciences de gestion

Groupe de Recherche en Droit, Economie et Gestion (GREDEG) – UMR 7321 CNRS – Université de Nice Sophia Antipolis

Directeur du laboratoire : Patrick Musso

Le GREDEG développe des recherches théoriques et appliquées sur trois grandes thématiques dont celle des « dynamiques organisationnelles et performances économiques ». Le projet pluridisciplinaire « Apprentissage, attention et réseaux » appartient à cette thématique. Il mobilise des économistes, des gestionnaires et des sociologues du GREDEG. Ces trois disciplines sont en effet également concernées par le développement de plus en plus rapide de l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) qui sont à la base de l'émergence de l'économie de la connaissance. Cette croissance exponentielle des TIC et de leur usage pose un ensemble de problèmes aux niveaux individuel et collectif, en particulier ceux liés aux processus d'apprentissage, à la gestion des connaissances et à la coordination des actions individuelles. Il est en effet important de connaître les conséquences de l'introduction des TIC aussi bien en termes de comportement des utilisateurs en matière d'attention aux informations qu'ils reçoivent qu'en termes d'organisation des activités économiques, par exemple la mise en place de nouvelles routines organisationnelles. Ainsi l'impact des changements technologiques sur l'organisation des entreprises publiques et privées, les modifications des systèmes d'incitations et leurs effets sur les motivations, les modes de coordination des activités liées aux TIC sont autant d'éléments qui structurent ce projet.

Coordinateurs du Projet : Catherine Thomas et Pierre Garrouste

www.gredeg.cnrs.fr/Apprentissage,_attention_et_reseaux.html



Centre de recherche en management de Toulouse (CRM) – Institut d'administration des entreprises – Université Toulouse 1 Capitole – UMR 5303 CNRS

Direction : Patrice Roussel

Parmi les cinq grands axes de recherche du CRM, l'axe Management des Ressources Humaines s'intéresse principalement à l'étude des déterminants, du contenu et des résultats de la relation d'emploi qui s'établit entre le salarié et son entreprise. L'angle d'analyse privilégié est celui du comportement organisationnel qui, à la croisée de plusieurs domaines disciplinaires (management, psychologie, relations industrielles, sociologie, etc.), permet d'étudier les attitudes et comportements individuels au travail sans négliger pour autant l'influence des groupes et des divers effets de contexte.

www.crm-toulouse.fr/1-39472-Axe-MRH.php



Chaire Management des connaissances - EM Strasbourg

Direction de l'EM : Isabelle Barth

Responsable de la Chaire : Jean-Philippe Bootz

Issue de la récente réorganisation de la Chaire de l'innovation (fin 2013), la Chaire Management des connaissances se saisit du « *défi que représentent les questions de la création, de la capitalisation et de la diffusion des connaissances dans les entreprises* ». Elle privilégie une approche interdisciplinaire, « *de l'informatique aux sciences cognitives en passant par l'économie, la gestion ou la sociologie* ». Elle reprend les réflexions de l'ancienne Chaire de l'innovation, notamment sur les structures sociales aptes à générer et diffuser des connaissances, et appréhende également le management de la connaissance dans « *une perspective plus adaptative de gestion des risques par la formalisation des retours d'expériences* » (ex. comment éviter les pertes de connaissances stratégiques dans des contextes de changement ?).

www.em-strasbourg.eu/index.php



CENTRE DE RECHERCHE EMLYON

OCE - ORGANISATION, CARRIÈRES ET NOUVELLES ÉLITES
Pour une approche politique et critique du management

Centre de recherche Organisations, carrières et nouvelles élites – EM Lyon

Direction : Bernard Belletante

Responsable du centre de recherche OCE : Ignasi Marti Lanuza

« *Pour les chercheurs d'OCE, les organisations sont des entités en redéfinition permanente ; elles doivent donc être questionnées continuellement, en particulier pour nourrir la conscience et la réflexivité de ceux qui peuvent peser sur les réalités organisationnelles.*

Une première orientation privilégiée est l'analyse des répercussions de la modernisation des organisations sur les expériences et les identités individuelles et collectives au travail. Les recherches privilégient la déconstruction des représentations dominantes, l'analyse des mécanismes de pouvoir, la reconnaissance des vécus subjectifs et des cas singuliers. Elles visent à élaborer une analyse critique des éthos productifs contemporains centrés sur le profit, l'évaluation et la mesure systématiques.

Une autre priorité est d'explorer des alternatives aux principes et du management contemporain qui favorisent le développement et l'émancipation et permettent la prise en compte d'un plus grand nombre d'intérêts.

Les chercheurs d'OCE investiguent aussi le pouvoir entrepreneurial des individus et de collectifs spécifiques, comme les communautés locales qui peuvent s'illustrer dans des formes alternatives d'organisation, et de nouveaux rapports entre entreprises et société ».

www.em-lyon.com/minisitefr/OCE/Presentation



ICN Business School – Nancy Metz

Direction : Jérôme Caby

Direction de la recherche : Tamym Abdessemed

Responsable de l'axe Mambo : Sybil Personn

Parmi les quatre axes de recherche, l'axe de recherche MAMBO « *Compétences comportementales et management* » s'intéresse à l'ensemble des enjeux managériaux liés aux comportements dans des organisations durables. Il mobilise une large palette d'approches méthodologiques et conceptuelles (approche nord-américaine du comportement organisationnel, mais aussi théorie des organisations, apports de la sociologie, de la philosophie, de la littérature).

« *En particulier, l'axe ouvre des pistes aux recherches exploratoires, heuristiques, prospectives et créatives en lien avec les préoccupations environnementales, sociétales et économiques des organisations. En effet, les changements induits par l'environnement organisationnel, social et technologique demandent des profils de managers adaptés et de nouvelles formes de management appelant des compétences évolutives en termes de responsabilité, d'accompagnement, d'apprentissage et de créativité* ».

www.icn-groupe.fr/fr/faculte-recherche/recherche

> Dominante Ergonomie

Laboratoire d'ergonomie (recherches et conseils) - Centre de recherche sur le travail et le développement - CNAM – Paris

Direction : Pierre Falzon, docteur en psychologie, titulaire de la Chaire d'ergonomie et de neurosciences du travail

Le laboratoire explore trois axes de recherche :

- les activités des concepteurs (raisonnement de conception, ingénierie concourante, outils d'aide à la conception, tracabilité des processus et des décisions de conception pour la mémoire d'entreprise)
- les activités collectives et les activités verbales, pour définir des environnements de travail mieux adaptés au travail collectif et contribuer à la définition de systèmes d'aides coopératifs
- la construction et le développement des compétences, et la transformation du travail (activités réflexives prenant pour objet l'activité de travail, sa transformation au moyen d'outils matériels et cognitifs, permettant de faciliter l'exécution de la tâche et d'en améliorer la performance).

<http://ergonomie.cnam.fr/recherche/index.html>

> Dominante Géographie



Laboratoire GEODE Géographie de l'environnement – UMR 5602 CNRS / Université de Toulouse 2

Direction : Didier Galop

« *Le laboratoire travaille sur l'étude des paysages et de l'environnement dans une perspective interdisciplinaire et multitemporelle, allant de la rétro-observation des processus naturels et socio-environnementaux à l'établissement de modèles prospectifs* ».

L'un des quatre axes de recherche structurant l'activité scientifique est un axe transversal dédié à l'éducation au développement durable. *« L'objectif poursuivi vise à questionner l'articulation entre les savoirs scientifiques et le développement de compétences transversales mobilisables dans le cadre d'actions d'éducation au développement durable, tant en domaine scolaire que non scolaire. Dans ce questionnement, une attention particulière est portée aux nouveaux savoirs produits par la recherche et à leurs modalités d'intégration dans les démarches disciplinaires et/ou dans les actions d'éducation et de sensibilisation au développement durable.*

Plus précisément, les recherches en cours portent sur les modalités d'intégration de l'histoire des relations entre les sociétés et leurs milieux de vie dans l'éducation des élèves et dans la sensibilisation des adultes. En effet, actuellement, les questions environnementales et plus largement les choix de développement sont rarement mis en perspective historique si ce n'est à travers une idéalisation du passé qui nourrit un discours catastrophiste sur la situation présente. L'enjeu est donc de travailler sur la façon de construire des compétences pour se situer dans l'articulation entre présent / passé / futurs possibles ».

Coordnatrice de l'axe transversal : Christine Vergnolle Mainar

<http://w3.geode.univ-tlse2.fr/>