
PROPOSITION POUR SYMPOSIUM : La formation tout au long des âges de la vie adulte : utopies et réalités

Les caractéristiques des apprentissages dans les phases de la vie adulte

Jean-Pierre Boutinet*, Philippe Carré **, Dominique Kern***

**CAFORE*

*Université catholique de l'Ouest
1 Place André Lero
B.P. 808
49008- Angers Cédex 01
Jean-pierre-boutinet@wanadoo.fr*

***CREF (EA1589)*

*Université Paris X
200 avenue de la république
92000 – Nanterre Cedex
pccarre@wanadoo.fr*

**** LISEC — EA 2310*

*Université de Haute Alsace CUFEF
17, rue Alfred Werner
F-68093 Mulhouse
dominique.kern @estes.fr*

RÉSUMÉ. La formation pour les adultes est devenue une normalité dans l'ère post-industrielle, valorisée en tant que telle. Or, la question de son application se pose. Le symposium vise à croiser le regard entre « l'apprentissage à l'âge adulte », « l'apprentissage dans la vie professionnelle » et « l'apprentissage dans la vieillesse ». L'objectif réside dans la mise en évidence des points communs à toutes les formes de la formation des adultes tout en dégageant les différences.

MOTS-CLÉS : apprenance, formation, formation pour les adultes, formation professionnelle, formation spécifique aux personnes âgées, formation tout au long de la vie.

La formation tout au long des âges de la vie adulte : utopies et réalités – les caractéristiques des apprentissages dans les phases de la vie adulte

2 La formation tout au long des âges de la vie adulte : utopies et réalités – les caractéristiques des apprentissages dans les phases de la vie adulte

1. Introduction

La formation pour les adultes est devenue une normalité dans l'ère post-industrielle. Or, on oublie facilement que l'apprentissage tout au long de la vie est une réalité pour les Hommes depuis la nuit des temps. L'adaptation à un environnement changeant à travers des processus d'apprentissage a été sans doute une condition sine qua non de la survie des premiers hominidés à l'époque préhistorique. Ainsi, on peut partir de l'idée que la première formation des adultes a été autodirigée. La formation des adultes a été également prédominante dans l'antiquité comme l'indiquent Bourgeois et Nizet (1997, p. 9) « il n'y a par exemple qu'à relire les philosophes grecs pour se convaincre de l'extraordinaire activité d'éducation d'adultes, plus ou moins institutionnalisée, qui s'est développée à l'époque ».

A présent, la formation des adultes est valorisée en tant que telle. Elle est conceptualisée et fait partie du champ disciplinaire. Mais, liés dans un premier temps aux personnes adultes en vie active, on voit apparaître aujourd'hui des concepts de la formation des adultes dépassant, théoriquement, toutes les limites d'âge, de sexe et de classes socioprofessionnelles.

La « formation tout au long de la vie » est promue par les grandes organisations internationales comme l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economiques¹), l'UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation), le Conseil de l'Europe ainsi que l'UE (Union Européenne²) qui en font depuis les années 1990 la promotion active. Le concept de la formation tout au long de la vie est large et ne se réduit plus exclusivement aux projets de carrière professionnelle. Les objectifs font apparaître l'aspiration sociétale du projet : « la citoyenneté active, l'épanouissement personnel et l'inclusion sociale » (Commission Européenne 2001, p. 4³).

Or, au-delà des utopies se pose la question de son application. Le symposium vise à croiser le regard des spécialistes de « l'apprentissage à l'âge adulte » (Boutinet), « l'apprentissage dans la vie professionnelle » (Carré) et « l'apprentissage dans la vieillesse » (Kern) afin d'établir un état des lieux dialectique du savoir actuel sur la formation tout au long de la vie. Les auteurs tenteront de mettre en évidence les points communs à toutes les formes de la

¹ OCDE (2004). L'apprentissage tout au long de la vie. Synthèses juin 2004, 1-8.

² Commission Européenne (2003). Stratégies nationales d'éducation et de formation tout au long de la vie en Europe : Rapport sur le suivi de la résolution du Conseil de 2002. Bruxelles : Commission Européenne.

³ Commission Européenne (2001). *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*. Bruxelles : Commission des communautés européennes. Dans le texte original, les mots clés sont soulignés. Cette mise en forme n'a pas été reprise dans cet écrit pour ne pas survaloriser cette partie du texte par rapport aux autres parties.

formation des adultes tout en dégageant les différences. Il s'agit aussi de faire émerger des interrogations communes, dépassant les différences liées à la pluralité des publics et des contenus traçant le chemin d'une réflexion commune en vue de la construction d'un corpus théorique commun et cohérent pour une formation tout au long de la vie.

2. L'évolution de l'utopie de l'éducation aux différents âges de la vie

Les formations initiales, ces initiations propres aux enfants et adolescents ont un lointain et riche passé, des initiations traditionnelles aux initiations scolaires. Il n'en est pas de même des initiations secondes propres aux formations pour adultes. Certes, en restant dans notre culture occidentale, on pourrait remonter jusqu'au Moyen-âge pour trouver, dans le système des corporations définissant des règles de perfectionnement des compagnons, les premières traces d'une formation liée à l'activité professionnelle. Ces règles initiatiques visent principalement une formation professionnelle. Mais pour penser sur le mode utopique de l'égalité des chances la formation pour adultes il faut attendre les Lumières, cette période où selon E. Kant, l'homme atteint enfin sa majorité. Quelques années après sa célèbre déclaration, (*Was ist Auklärung ?*, 1784), en 1792, au début de la période révolutionnaire française, est affirmée pour la première fois le principe d'une éducation permanente. Condorcet dans son rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique énonce ce qui constitue la première définition explicite de la formation pour adultes : « Nous avons observé que l'instruction ne devait pas abandonner les individus au moment où ils sortent de l'école, qu'elle devait embrasser tous les âges; et qu'il n'y en avait aucun où il ne fut plus utile et possible d'apprendre, et que cette seconde instruction est d'autant plus nécessaire, que celle de l'enfance a été resserrée dans des bornes plus étroites ».

Le principe de l'éducation permanente, qui figure encore aujourd'hui dans le code du travail, était posé mais delà à sa réalisation, il y a un grand pas qui attendra deux siècles avant d'être franchi. Ce principe véhicule avec lui tout un courant de pensée utopique considérant la formation comme un instrument de justice sociale et d'intégration dans la communauté nationale. Passant de l'utopie à diverses mises en réalisation tout au long du XIXème siècle, la formation des adultes se développe par essais et erreurs tant autour des écoles avec les cours du soir pour adultes promus par le ministre Guizot d'autour des capitaines d'industrie de l'industrialisation naissante : ceux-ci cherchent, à diffuser l'esprit d'entreprise qui préside à la création de plusieurs sociétés d'enseignement professionnel pour adultes. Par la suite des philosophes, des hommes politiques, comme les hérauts d'une éducation ouvrière populaire (Pierre Joseph Proudhon et les universités populaires) ou un peu plus tard chrétienne (Marc Sangnier et le Sillon), donneront à l'éducation permanente un objectif de développement culturel, encore présent dans le code du travail. Au début du XXème siècle, à l'issue de la Première guerre mondiale, les pouvoirs publics vont offrir un cadre législatif au système de formation professionnelle, d'abord avec la loi Astier qui en 1919 pose les bases d'un enseignement professionnel unifié pour les apprentis et institue pour les ouvriers des cours de perfectionnement. Après

4 La formation tout au long des âges de la vie adulte : utopies et réalités – les caractéristiques des apprentissages dans les phases de la vie adulte

la Seconde guerre mondiale, en 1946, nous assistons à l'unification des structures de formation adultes existantes au sein de ce qui deviendra, en 1966, l'Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA). Mais c'est à la suite des Accords de Grenelle de 1968, provoqués par les Evènements du même millésime que les partenaires sociaux s'entendent pour « étudier les moyens d'assurer, avec le concours de l'État, la formation et le perfectionnement professionnels » ; l'Accord national interprofessionnel du 16 juillet 1970 pose les jalons de « l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente ». La formation professionnelle devient une « obligation nationale », inscrite dans la loi fondatrice de 1971 dont les principes figurent encore au livre IX du code du travail.

Depuis cette date, la formation pour adultes a cessé d'être utopique pour entrer dans les pratiques quotidiennes. Mais elle se fait bousculer tant par la crise économique de la fin des années 1970 que par les exigences de productivité liées à la compétitivité internationale des années 1980 est entrée dans une crise d'identité permanente, subissant l'épreuve des crises économiques dans les années 70, les exigences de la compétitivité internationale des années 80 et l'émergence de la notion d'employabilité et de compétences à partir des années 90. De telles exigences impriment à la formation un caractère de plus en plus individualisant.

En une trentaine d'années, c'est donc à une métamorphose continue de la formation continue à laquelle nous avons pu assister.

3. Apprendre à l'âge adulte

Parler d'apprendre à l'âge adulte comme nous le faisons quasi quotidiennement depuis maintenant plus d'une génération nous interdit de faire plus longtemps l'impasse sur l'adulte qui apprend. Quel est donc cet adulte qui part en formation, quel statut social a-t-il face à l'enfant et au vieillard, comment vit-il son statut d'adulte, que demande-t-il à la formation ?. A la faveur de l'allongement de l'espérance de vie qui amène l'adulte à vivre plusieurs transitions dans le même cours d'une existence, de par aussi la segmentation de la vie adulte en deux genres contrastés qui ont appris à se reconnaître dans leur légitimité la question de l'adulte est bien celle de l'impensé d'une catégorie d'âge d'invention finalement récente et qui reste à bien des égards énigmatique : quand devient-on adulte ? Quand sortons-nous de la vie adulte ? Comment avançons-nous en âge dans la vie adulte ? Autant d'interrogations dont les éléments de réponse ne peuvent pas ne pas conditionner la gestion des apprentissages adultes.

Quoi qu'il en soit la thématique des apprentissages adultes, notamment sous le vocable de l'apprenance (Carré, 2005), devient de grande actualité dans une société de la mobilité. Cette société à travers l'obsolescence de ses savoirs et savoir-faire, à travers ses solutions transitoires, la flexibilité de ses emplois implique qu'au-delà de la formation initiale l'adulte maintienne des capacités d'apprentissage en état de vigilance pour qu'il prenne les moyens cognitifs, attitudeux, moteurs de s'adapter aux changements incessants de son environnement. Les apprentissages adultes dans

une société de l'information et de la communication sont donc devenus un incontournable.

Les apprentissages adultes constituent un champ d'investigation qui s'est complexifié ces dernières années avec l'opposition heuristique entre trois types d'apprentissages, formel, non-formel et informel. Les deux derniers qui concernent la vie professionnelle, familiale et quotidienne de l'adulte vont, contrairement à leur statut non institutionnel, donner lieu à reconnaissance et évaluation dans l'un ou l'autre des deux dispositifs mis en place en France depuis quelques années, les bilans professionnels et personnels de compétence, les validations des acquis de l'expérience ; c'est là un étrange paradoxe qui va arriver à nous faire douter d'un possible statut des apprentissages incidents ; dans une société volontariste du projet, tout apprentissage est destiné à devenir tôt ou tard intentionnel et donc objet d'un contrôle institutionnel. L'école de la seconde chance qu'est celle des apprentissages adultes devient une école organisée et validante.

En ce qui concerne le premier type d'apprentissages, les apprentissages formels dans le cadre de formations instituées, trois remarques spontanément s'imposent :

- ces apprentissages tendent à évoluer aujourd'hui vers des formes d'individualisation propres à l'auto-formation ou en lien avec la multiplication des pratiques d'accompagnement, ce qui pourrait faire penser à une dissolution de l'idée de formation ; cette dissolution actuelle serait alors à mettre en lien avec la précarité grandissante du statut de l'adulte dans nos environnements postmodernes, une précarité appelant au niveau des apprentissages des aides individualisées, ^particularisées ;
- de tels apprentissages formels permettent de poser un débat théorique de fond entre deux conceptions de l'apprentissage, l'une moniste, l'autre dualiste. La première bien représentée par les travaux d'E. Bourgeois(1997) considère qu'il n'y a pas de spécificité de l'apprentissage adulte par rapport à l'apprentissage enfantin, que tous deux relèvent de la même pédagogie ; la seconde à laquelle nous nous rallions (2004) et qui s'origine notamment dans les travaux de M Knowles (1990) insiste sur le fait que l'adulte apprend d'abord à partir de sa propre expérience qu'il cherche à rendre plus signifiante ; il apprend aussi en situation, au regard des problèmes qu'il doit momentanément affronter ; il apprend enfin en interaction avec les pairs de son groupe de formation : nous évoquons là trois paramètres que les formations initiales de type scolaires sont dans l'incapacité de prendre en compte.
- Les apprentissages adultes formels nous éloignent finalement de l'utopie qui les a fait se naître et se développer, dans la mesure où ce sont les adultes déjà les mieux scolarisés qui y recourent ; les exclus du système scolaire rechignent à fréquenter ces apprentissages formels, ne croyant pas à cette école de la seconde chance.

Tels sont brièvement brossés quelques uns des enjeux que posent les apprentissages adultes dans la grande variété de leurs expressions. Nul doute que

6 La formation tout au long des âges de la vie adulte : utopies et réalités – les caractéristiques des apprentissages dans les phases de la vie adulte

l'importance qui leur est donnée contribue à façonner sous nos yeux un nouveau type d'adulte.

4. Apprendre dans la vie professionnelle

Les résultats d'une recherche récente (Carré 2007) donnent à voir une image en demi-teinte du développement du rapport à la formation tout au long de la vie professionnelle. A partir de l'analyse lexicométrique de 144 entretiens de type biographique menés auprès de 88 participants, salariés de 25, 40 ou 55 ans au sein de 6 grandes organisations, plusieurs observations se dégagent des résultats. Tout d'abord, il apparaît que le rapport à la formation est strictement lié à la tranche d'âge de l'interviewé, laissant apparaître les spécificités de chacune, qui rappellent fortement les travaux, pourtant déjà anciens, de Riverin-Simard (1984). Simultanément, la grande variabilité du rapport à la formation des Seniors rend illusoire, voire néfaste, l'idée de gérer la formation par les âges, ainsi que certaines entreprises ont tenté de le faire pour faire face au défi des prolongations de vie active. En revanche, l'étude attire l'attention sur la problématique de l'anticipation de l'avance en âge dans le rapport à la formation. Ainsi, d'une certaine manière, les auteurs préconisent de penser la formation des Seniors dès l'âge médian (40 ans). Le rapport à la formation des Seniors eux-mêmes semble fortement déterminé par l'anticipation des projets de retraite. Trois horizons se dessinent : retraite – poursuite (des intérêts professionnels), retraite – réorientation (vers les loisirs, la culture, les voyages, l'associatif...), retraite incertaine. C'est en fonction de ces horizons que se construit le rapport à la formation des Seniors, dans une grande diversité de motivations eu égard au travail, à la retraite, et donc à la formation. Plusieurs préconisations peuvent être tirées de ce travail, eu égard à l'orientation professionnelle permanente, favorisant la pratique de bilans personnalisés sur une base décennale par exemple, ainsi que concernant le développement d'une véritable « écologie de l'apprenance » pour rénover fondamentalement les bases obsolètes de la formation continue et transformer la culture du stage de formation en véritable culture de l'apprentissage tout au long de la vie, et non seulement tout au long de la vie *active*.

5. Apprendre dans la vieillesse

D'un point de vu cognitif, rien ne s'oppose à l'apprentissage dans la vieillesse. Mais, les idées reçues, quasi exclusivement pessimistes, sur les conséquences du vieillissement et une image déficitaire généralisée constituent des blocages puissants. L'âgisme, la discrimination envers les personnes âgées, est un phénomène généralisé dans nos sociétés qui alimente l'image déficitaire que nous portons majoritairement sur les personnes âgées. Les termes vieillesse et apprendre étaient jusqu'à présent perçus comme antagoniques. L'absence de discipline universitaire spécifique et de programmes de recherche en Sciences de l'Education sur la formation spécifique aux personnes âgées en témoigne. Une évolution de la situation

se dessine depuis quelques années avec l'émergence du concept de la formation tout au long de la vie, y compris dans la vieillesse.

Les personnes âgées d'aujourd'hui se reconnaissent de moins en moins dans l'image du vieillard, profitant du repos mérité après une dure vie de labeur en attendant la mort. La vieillesse est aujourd'hui un processus reconnu comme multifactoriel qui dure plusieurs décennies et qui demande à la personne de multiples adaptations. Apprendre en tant que compétence en soi devient alors un facteur du bien-être dans la vieillesse et un outil indispensable à la prévention de l'isolement.

Des différences importantes existent au niveau de l'apprenance chez les personnes âgées. Selon les résultats d'une récente enquête menée auprès d'un échantillon de 1462 personnes âgées entre 70 et 90 ans dans les départements du Grand Est, la disposition à apprendre semble significativement dépendante des facteurs comme l'âge, le niveau d'études ou le sexe (Kern 2007). Par conséquent, les besoins de formation chez le public âgé sont très variés et font apparaître la nécessité de créer des offres spécifiques ciblant des publics bien définis. Afin de pouvoir répondre à cette exigence, la conceptualisation des offres a besoin d'outils permettant une construction méthodologique adaptée aux publics visés. Il convient de prendre en compte les déficits présents, mais, le projet de formation se construit inéluctablement sur des ressources et des potentialités.

L'absence d'intérêt des Sciences de l'Éducation pour les personnes âgées se manifeste dans l'absence de modèle théorique aidant la conceptualisation des offres et programmes de formation. Il conviendrait de développer une méthodologie spécifique et ouverte s'appuyant sur les différents types de formation et notamment sur la formation informelle. Avec l'étude citée ci-dessus, nous souhaitons contribuer à cette évolution en proposant un modèle théorique, basé sur l'analyse des besoins de formation des personnes âgées.

5.0. Bibliographie

Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.

Boutinet, J.-P. (2004). Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation ? *Savoirs – revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 4, 12-49.

Carré, P. (2007) L'âge de la formation, in Batal, C., Carré, P., Charbonnier, O., Collette, S. *Seniors : comment optimiser le développement de l'activité professionnelle après 45 ans ?* Paris : Interface Recherche, 302 p

Carré, Ph. (2005). *L'apprenance – vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.

8 La formation tout au long des âges de la vie adulte : utopies et réalités – les caractéristiques des apprentissages dans les phases de la vie adulte

Carré, Ph., Moisan, A., & Poisson, D. (1997). *L'autoformation*. Paris : Puf.

Kern, D. (2007). *La prévention de l'isolement à travers la formation tout au long de la vie spécifique aux personnes âgées*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation – en cours, soutenance prévue fin juin 2007 – Université de Haute Alsace, CUFEF, Laboratoire interuniversitaire en Sciences de l'Education et de Communication, Mulhouse.

Knowles M. (1990) *L'apprenant adulte*, Paris : Editions d'organisation, trad.