



HAL
open science

Circulation des savoirs et cohabitation des âges dans le champ de la formation

Christian Heslon

► **To cite this version:**

Christian Heslon. Circulation des savoirs et cohabitation des âges dans le champ de la formation. *Savoirs CDI*, 2004, 1 (4), pp.75-78. halshs-03144471

HAL Id: halshs-03144471

<https://shs.hal.science/halshs-03144471v1>

Submitted on 25 Mar 2022

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

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

RÉPONSES (4). CIRCULATION DES SAVOIRS ET COHABITATION DES ÂGES DANS LE CHAMP DE LA FORMATION

[Christian Heslon](#)

L'Harmattan | « [Savoirs](#) »

2004/1 n° 4 | pages 75 à 78

ISSN 1763-4229

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-1-page-75.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

© L'Harmattan. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Réponses (4)

Circulation des savoirs et cohabitation des âges dans le champ de la formation

Christian HESLON

Chargé d'enseignement et chercheur associé à l'Université catholique de l'Ouest (Angers), Christian Heslon est psychologue des âges de la vie. Ses recherches portent sur les évolutions identitaires dans l'avancée en âge, les conduites à projet et les relations intergénérationnelles. Il a publié cette année : *Rester inséré malgré l'avancée en âge*. In C. Pellois et al., *Bilan de compétences et mutations : l'accompagnement de la personne, II*. Bern : Peter Lang.

Depuis la loi de 1971 instaurant en France la « formation permanente » jusqu'à son évolution, prévue pour 2004, vers une « formation tout au long de la vie », le champ de la formation s'est peu à peu constitué en espace privilégié autant qu'inédit de cohabitation des âges. Jeunes majeurs en formation initiale, professionnels en voie de reconversion, candidats à un nouveau diplôme au mitan de leur vie, bénéficiaires de mesures d'intégration à tout âge, actifs en fin de carrière ou préretraités s'y côtoient désormais, au contact de formateurs tour à tour *juniors* ou *seniors*.

Certes, le degré d'hétérogénéité des âges varie avec les dispositifs : les parcours universitaires concernent massivement les plus jeunes quand de nombreuses formations fonctionnent encore par tranches d'âge délimitées (16/25 ans, âge limite d'accès aux concours administratifs, cursus spécifiques aux demandeurs d'emploi de plus de 55 ans). Pourtant, ces délimitations par l'âge tendent à s'estomper, sous l'effet conjugué de l'accroissement des formations continues et de l'infléchissement des catégorisations (la tranche d'âge « jeune » va souvent jusqu'à 28, voire 30 ou 35 ans !). Dès lors, le champ de la formation constitue un formidable terrain d'expérimentation des relations

entre les générations comme d'observation de la circulation des savoirs aux divers temps de la vie adulte, qui reste à notre connaissance peu exploité de ce point de vue.

Dans un précédent article, nous avons suggéré de retenir trois formes essentielles de cette cohabitation des âges dans le champ de la formation, que nous rappelons ici⁶⁰ :

- la cohabitation des âges au sein des groupes en formation, qui interfère sur la dynamique collective comme sur les processus d'apprentissage individuels. Ainsi, la communauté d'expérience tissée par le groupe peut-elle entrer en tension avec la diversité des expériences personnelles. Par ailleurs, les stratégies cognitives d'assimilation des savoirs vont varier selon les âges, les maturations antérieures, les contraintes ou la nature des investissements psychiques liés à chaque temps de la vie ;
- la cohabitation des âges au sein des équipes de professionnels de la formation, qui verra également varier la hiérarchisation des priorités entre carrière et vie privée, mais aussi la qualité de l'expérience, le degré de compétence et d'efficacité, les modalités d'actualisation des savoirs diffusés. Le formateur senior pourra tout aussi bien s'en tenir à une routine défensive que mettre à disposition une expertise stimulante. De même, le junior pourra développer curiosité et ingéniosité enthousiastes ou, au contraire, peiner laborieusement à transférer des savoirs trop récemment acquis ;
- la cohabitation des âges dans le processus même de formation. Celle-ci inverse parfois l'ordre traditionnel de la transmission de l'ancien vers le novice quand, par exemple, de jeunes formateurs péri-trentenaires interviennent auprès d'apprenants quinquagénaires. Du coup, la pluralité des appartenances générationnelles nourrit le jeu des identifications, infléchissant les relations d'autorité, de connivence, de confiance entre les uns et les autres. De plus, le rapport au savoir varie aussi avec les cultures générationnelles. Celles-ci interviennent tant dans l'émission que dans la réception des savoirs. Ainsi, les rapports à l'écrit, au langage de l'image, aux technologies de l'information et de la communication constituent autant de modes de circulation des savoirs plus ou moins adéquats selon l'âge des apprenants comme des formateurs.

Or, il semble bien que ces trois formes fréquentes de cohabitation des âges soient au mieux considérées comme un simple arrière-plan contextuel, quand

⁶⁰ Heslon, C. (2002). Logiques intergénérationnelles et régénération de la formation. *Réussir Éducation*, 4, 12-02, 4-8.

elles ne sont pas purement négligées ou, à l'inverse, érigées en obstacle⁶¹. Pourtant, elles induisent tacitement deux grandes conséquences dont l'observation et l'analyse demeurent à systématiser.

La première de ces conséquences concerne le réaménagement des savoirs antérieurs que suppose chaque expérience de formation à l'âge adulte. La frontière entre formation initiale, destinée à un public en construction d'identité socioprofessionnelle, et formation continue, qui vise à réaménager une construction identitaire antérieure, tend à s'estomper. Toute une série de situations de formation se succèdent au long de la vie adulte, imposant de multiples « métamorphoses cognitives »⁶². Celles-ci ne vont pas sans effets de fragilisation identitaire. À la formation adulte d'hier, visant à confirmer ou consolider une identité établie, se substituent les diverses perspectives de la relance, de la transition, de la mutation ou de la reprise de contrôle⁶³. Or, ces problématiques de fragilisation identitaire, souvent désignées par les formateurs comme « périodes de déstabilisation » lors des parcours de formation, ne sont guère accompagnées qu'au détour des guidances ou des tutorats individualisés.

Par ailleurs, les processus d'inhibition ou de facilitation des apprentissages aux divers temps de la vie adulte sont méconnus ou peu réinvestis dans les pratiques des formateurs. Les exceptions notables fournies par l'andragogie⁶⁴, la remédiation cognitive⁶⁵ ou l'approche neuroscientifique des facultés adultes⁶⁶, semblent demeurées sans applications consistantes ni suites durables. L'ouvrage de Knowles sur « l'adulte apprenant » reste bien peu connu des professionnels de la formation, en contexte français du moins⁶⁷. Les compétences tiennent désormais lieu de valeur-refuge, qu'il s'agit plutôt d'évaluer que de modéliser

⁶¹ Ce dont témoigne la quête incessante d'homogénéité des groupes en formation, qui l'emporte généralement sur celle d'une hétérogénéité profitable : cf. Ardoino, J. & de Peretti, A. (1998). *Penser l'hétérogène*. Paris : Desclée de Brouwer.

⁶² Cf. Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris : PUF.

⁶³ Nous reprenons ici la typologie des formations adultes suggérée par Tap, P. & Lourdes Vasconcelos, M. de (2004). *Précarité et vulnérabilité psychologique* (pp. 23-24). Toulouse : Erès.

⁶⁴ Avanzini, G. (1996). *L'éducation des adultes*. Paris : Anthropos.

⁶⁵ Ballion, M. & Waysand, E. (1999). *Une méthode de remédiation cognitive, le programme d'enrichissement instrumental de Feuerstein*. Lyon : Presses de l'INRP.

⁶⁶ Fodor, J.A. (1983). *La modularité de l'esprit. Essai sur la psychologie des facultés*. Paris : Minuit (trad. rééd. 1986).

⁶⁷ Knowles, M. (1973). *L'apprenant adulte*. Paris : Éditions d'Organisation (trad. rééd. 1990).

dans leurs conditions d'élaboration, d'acquisition, de transfert ou de transmission⁶⁸.

La seconde conséquence de cette cohabitation des âges dans le champ de la formation concerne la circulation des savoirs entre générations d'adultes. Les échanges de savoirs entre adultes à divers temps de leur vie semblent rarement utilisés comme source potentielle de formation au sein des groupes de stagiaires d'âges variés. Ils pourraient pourtant fonder une logique du groupe apprenant par l'enrichissement intergénérationnel, proche de l'« école mutuelle » du Premier Empire. Mais les expérimentations réalisées dans les réseaux d'échanges de savoirs⁶⁹ n'ont pas atteint, dans le champ de la formation, le niveau de diffusion qu'on aurait pu en attendre. Malgré l'inconfort des adultes, stagiaires ou formateurs, face à leurs savoirs, l'antagonisme persiste entre distribution monodirectionnelle de « savoirs constitués » par un formateur s'adressant à des stagiaires, et circulation multidirectionnelle de « savoirs à refaçonner » dont les didactiques et pédagogies restent à l'état d'ébauche.

C'est dans cet antagonisme que se déploient les pratiques aujourd'hui observables dans le champ de la formation. Sans toujours tirer pleinement profit de la cohabitation des âges, elles s'y sont métissées. Le champ de la formation offre dès lors un terrain particulièrement propice à l'analyse des relations qu'entretiennent vie adulte et savoirs en contexte postmoderne, au moins de deux points de vue :

- d'abord, celui des savoirs *de* l'adulte. La figure de l'adulte hier détenteur de savoirs réputés indiscutables a peu à peu laissé place à celle de l'adulte sans cesse en quête de nouveaux savoirs. Le glissement du terme de « savant » vers celui de « chercheur » reflète, dans le domaine scientifique, une telle évolution. Quels sont les divers statuts des savoirs dans l'identité adulte contemporaine, au service desquels œuvrerait le champ de la formation ?
- ensuite, celui des savoirs *sur* la vie adulte. Les savoirs concernant la notion d'âge adulte se sont fait plus incertains, plus divergents. Ainsi, les modèles de la psychologie génétique ou de la psychologie développementale classiques se heurtent-ils aux constats croissants de maturations paradoxales ou désynchronisées. L'usage de la formation à tout âge n'invite-t-il pas à étudier les formes et facteurs du cheminement adulte à travers ses différents temps de vie ?

⁶⁸ Pellois, C. et al. (2004). *Bilan de compétences et mutations : l'accompagnement de la personne*. Bern : Peter Lang.

⁶⁹ Heber-Suffrin, C. (1992). *Échanger les savoirs*. Paris : Desclée de Brouwer.