



L'adulte d'aujourd'hui : sommé d'apprendre ?

Françoise de Viron, Annie Jézégou, Margherita Bussi

► To cite this version:

Françoise de Viron, Annie Jézégou, Margherita Bussi. L'adulte d'aujourd'hui : sommé d'apprendre ?. Sociétés en Changement, 2023, 16. halshs-04159150

HAL Id: halshs-04159150

<https://shs.hal.science/halshs-04159150>

Submitted on 29 Aug 2023

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.

Sociétés *en* changement

NUMÉRO 16 / JUILLET 2023



Françoise de Viron, chercheure en sciences de l'éducation et de la formation, GIRSEF (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation)

Annie Jézégou, chercheure en sciences de l'éducation et de la formation, CIREL (Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille), Université de Lille

Margherita Bussi, chercheure en éducation des adultes, GIRSEF

L'ADULTE D'AUJOURD'HUI, SOMMÉ D'APPRENDRE ?

L'adulte contemporain est amené à s'adapter aux transformations incessantes du monde du travail et de la société. Les politiques sociales et de l'emploi font de l'engagement dans une dynamique d'éducation et de formation tout au long de la vie (EFTLV), un levier social et individuel indispensable pour l'autonomie, l'innovation et la compétitivité. Mais comment l'adulte d'aujourd'hui affronte-t-il cette injonction à apprendre ? Le temps court de l'accélération contemporaine est-il compatible avec le temps long nécessaire pour apprendre ? L'exigence de flexibilité et de mobilité permet-elle le développement d'une pensée critique ? Le croisement des approches politiques, sociologiques ou encore des sciences de l'éducation et de la formation permet de questionner les conditions d'une EFTLV émancipatrice¹. Et de questionner, entre autres, le rôle des institutions éducatives² dans ce secteur.

NL Volwassenen van vandaag moeten zich aanpassen aan voortdurende veranderingen in de wereld van werk en in de maatschappij. Sociaal beleid en werkgelegenheidsbeleid maken van levenslang leren (LLL) een essentiële sociale en individuele hefboom voor autonomie, innovatie en concurrentievermogen. Maar hoe gaan de volwassenen van vandaag om met dit gebod om te leren?

EN Today's adults have to adapt to constant changes in the world of work and society. Social and employment policies strongly support lifelong learning as an essential social and individual lever for autonomy, innovation and competitiveness. But how do adults cope with this injunction to learn?

Alors qu'historiquement l'éducation fut longtemps le levier politique pour faire face à la modernité, l'EFTLV apparaît comme incontournable pour faire face à la postmodernité, à ses nouveaux risques sociaux et à ses défis globaux. À l'échelle européenne, les politiques de formation sont un pilier des politiques sociales et des politiques de l'emploi. Elles sont dominées par une finalité économique, visant à réduire les écarts entre les besoins du marché de l'emploi et les compétences des adultes. Les initiatives récentes de l'Union européenne pour répondre à la crise sanitaire de la Covid-19 et ses répercussions sociales et économiques – entre autres, les initiatives *Soutenir l'emploi des jeunes : un pont vers l'emploi pour la prochaine génération*

¹ Cette note thématique s'appuie sur les chapitres 2, 5 et 6 de Collard-Bovy, O., Jézégou, A. et de Viron F., (Eds.) (2022). *Adultes et formation, Penser et agir autrement*, Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain. Seules les références additionnelles à cet ouvrage sont indiquées dans la suite de la note.

² Par « institutions éducatives », nous entendons : les organismes de formation, les centres de formation d'entreprise, ou encore les universités et les établissements de l'enseignement supérieur, exerçant dans le secteur de la formation continue et de la formation des adultes.

En 2021, lors du Sommet social de Porto, il a été établi qu'en 2030 au moins 60 % des adultes devraient participer à des activités de formation chaque année.

ration et Stratégie européenne en matière de compétences en faveur de la compétitivité durable, de l'équité sociale et de la résilience³ – témoignent combien les politiques économiques, les politiques sociales et les politiques de l'emploi sont interdépendantes des politiques d'éducation et de formation. Cela se traduit par la définition d'objectifs chiffrés de participation à l'EFTLV censés garantir un approvisionnement de main d'œuvre qualifiée, prête à relever les défis futurs d'un marché de l'emploi changeant et des changements écologiques et numériques importants. Récemment, en 2021, lors du Sommet social de Porto, il a été établi qu'en 2030 au moins 60 % des adultes devraient participer à des activités de formation chaque année. Cet objectif ambitieux se heurte actuellement à la réalité des chiffres, très hétérogènes entre pays (Voir ci-contre Des chiffres : Taux de participation à l'EFTLV).

EN EUROPE, 20 ANS DE LIEN ÉTROIT ENTRE EMPLOI ET EFTLV

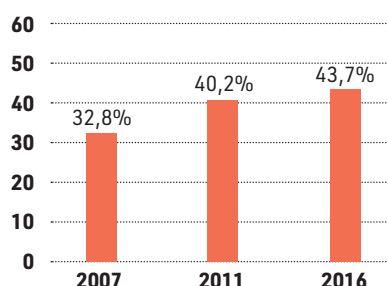
Lancée en 2000, la stratégie de Lisbonne représente la réponse européenne aux problèmes de la mondialisation. L'objectif ultime, bien connu, est de faire de l'Union européenne « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde »⁴. Un lien étroit entre l'EFTLV et les politiques de l'emploi

avait déjà été établi en 1997 dans le cadre de la Stratégie européenne pour l'emploi. A partir de 2007, il s'incarne encore davantage dans le concept de flexicurité – néologisme venant de la contraction de flexibilité et sécurité – visant à équilibrer la flexibilité des marchés du travail et des organisations du travail, d'un côté, et la sécurité des salariés, d'un autre côté. La flexicurité devient une priorité de l'agenda de l'économie et de l'emploi européen. L'EFTLV s'y trouve pleinement intégrée comme nouveau paradigme soutenant la flexicurité et l'employabilité.

L'EFTLV – tant pour les personnes sans emploi que pour les personnes disposant d'un emploi – est une des mesures privilégiées des politiques d'activation du marché du travail : l'objectif est, en agissant sur les individus, de permettre à la main-d'œuvre de devenir adaptable et flexible. Ces politiques mettent fortement l'accent sur l'équilibre entre les devoirs (contribuer à la société, essentiellement par l'emploi) et les droits (aux ressources matérielles et immatérielles) auxquels les individus peuvent prétendre. Le rôle de l'EFTLV y est central pour sécuriser les trajectoires professionnelles et est conçu comme un nouveau droit octroyé aux individus, qui tolèrent la flexicurité et l'instabilité en échange d'une meilleure employabilité, soit par le soutien de l'employeur, soit par une politique active du marché du travail proposant des formations⁵ (Voir en page 3 Des chiffres : La motivation des adultes à s'engager dans l'EFTLV). Dans ces politiques, l'offre et les instruments de formation restent fortement centrés sur des objectifs d'employabilité et d'adéquation au marché de

DES CHIFFRES / Taux de participation à l'EFTLV

ÉVOLUTION DU TAUX DE PARTICIPATION À L'ÉDUCATION ET À LA FORMATION LES 12 DERNIERS MOIS DE 2007 À 2016 (DERNIÈRES DONNÉES DISPONIBLES) DANS L'UNION EUROPÉENNE



source : Eurostat, AES, 2023, TRNG_AES_100

→ Bien que les injonctions à se former soient bien présentes, avec une ambition politique d'atteindre un taux de 60 % d'adultes formés les 12 derniers mois, le taux de participation à l'éducation et formation (non-formelle et formelle) des adultes âgés entre 25 et 64 ans n'atteint en 2016 que 43,7 % de la population adulte et subit une évolution lente.

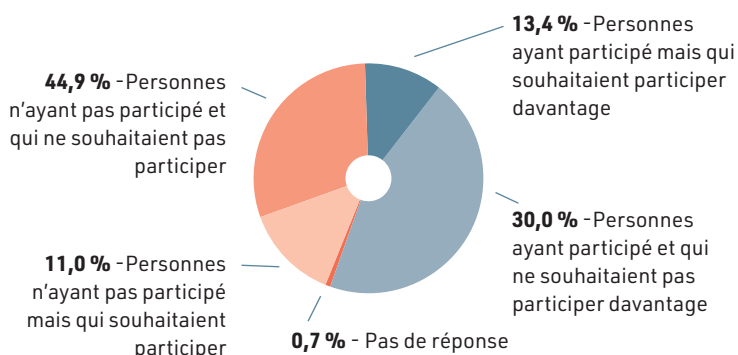
3 Commission européenne. (2020a). *Stratégie européenne en matière de compétences en faveur de la compétitivité durable, de l'équité sociale et de la résilience*. COM(2020) 274 final ; Commission européenne. (2020b). *Soutenir l'emploi des jeunes : un pont vers l'emploi pour la prochaine génération*. COM(2020) 276 final.

4 Conseil de l'Union européenne. (2000). *Conseil européen 23 et 24 mars 2000 Conclusions de la présidence*. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm

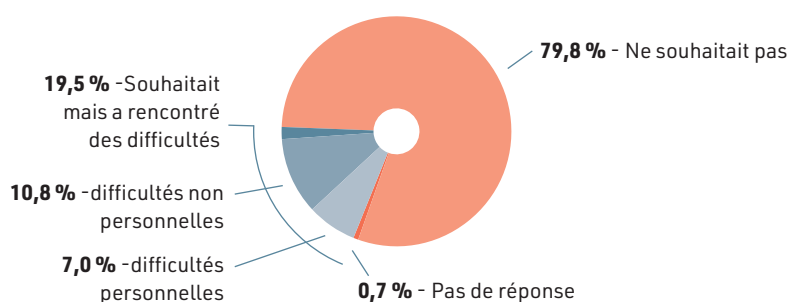
5 Sultana, R.G. (2013). Flexibility and security? « Flexicurity » and its implications for lifelong guidance. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(2), 145-163.

DES CHIFFRES / La motivation des adultes à s'engager dans l'EFTLV

PARTICIPATION À L'ÉDUCATION ET À LA FORMATION ET VOLONTÉ DE LE FAIRE, 2016 - 12 DERNIERS MOIS DANS L'UNION EUROPÉENNE



LES OBSTACLES DE CEUX QUI N'ONT PAS PARTICIPÉ, 2016 - 12 DERNIERS MOIS DANS L'UNION EUROPÉENNE



source : Eurostat, AES, 2023, TRNG_AES_100

→ Les données dont on dispose sur les liens entre participation à l'EFTLV et la motivation à le faire ne donnent qu'un aperçu incomplet de la participation à l'EFTLV. Par exemple, l'apprentissage informel n'est pas repris dans ces chiffres (et dans lequel s'implique d'ailleurs sur une année presque 60 % des adultes européens en 2016). Toutefois, les données sur la motivation et les obstacles à participer à la formation tout au long de la vie semblent suggérer que la seule injonction à la formation ne suffira pas pour obtenir la motivation nécessaire à l'engagement des individus en formation, ni la persévérance nécessaire pour la mener à son terme. Par ailleurs, lorsque la formation a été suivie, on peut interroger les conditions dans lesquelles l'apprentissage a eu lieu, les réelles conditions de transfert des connaissances, ainsi que les retombées sociétales plus larges.

l'emploi, en tension avec les objectifs d'émancipation et d'épanouissement personnel : se pose alors la question de la place de l'adulte apprenant dans ces dispositifs. Cette logique adéquationniste est-elle compatible avec une volonté plus ambitieuse de soutenir le développement personnel et professionnel des adultes ? Il est bien sûr difficile de trancher, mais les recherches en formation des adultes montrent combien les injonctions sont nombreuses pour l'adulte d'aujourd'hui (Voir Pour aller plus loin en p. 7).

L'ADULTE APPRENANT, EMPORTÉ DANS UNE COURSE CONTRE LE TEMPS

Mesurer les relations entre politiques de l'emploi et politiques d'EFTLV sur les adultes d'aujourd'hui nécessite une mise en contexte sociologique. La société contemporaine semble engagée dans une course contre le temps, rythmée par l'accélération des changements dans tous les secteurs de la vie adulte. Le tourbillon de l'accélération socio-technique et des rythmes de vie, transforme le temps en denrée rare⁶. La massification de l'usage des technologies numériques de l'information et de la communication alliée à l'avènement mondialisé du libéralisme économique entraînent à la fois les personnes et les organisations professionnelles dans une précipitation temporelle et un éclatement spatial de leurs activités. Sous

le diktat d'un présent immédiat et hyperconnecté, les espace-temps qui régissent les activités humaines sont de plus en plus poreux, compressés, concomitants, simultanés⁷. Un tel rapport contemporain au temps résulte d'un modèle de société dont le leitmotiv majeur est la recherche systématique et continue de performance et d'efficacité, en cohérence avec les exigences du capitalisme moderne et l'impératif de l'urgence.

La société contemporaine, concentrée sur une productivité accrue, est aussi caractérisée par l'importance qu'elle accorde au « capital cognitif ». Ce terme pointe l'enjeu de profit économique porté par l'apprentissage humain sous toutes ses formes, que ce soit en contexte formel, informel ou non formel, en tous lieux et en toutes circonstances. Les ressources immatérielles ainsi produites dans l'espace

6 Rosa, H. (2014). *Aliénation et accélération. Vers une critique de la modernité tardive*. Paris : La découverte.

7 Jézégou, A. (2022a). *La présence à distance en e-Formation. Enjeux et repères pour la recherche et l'Ingénierie*. Paris : Les Presses Universitaires du Septentrion.

La société contemporaine, concentrée sur une productivité accrue, est aussi caractérisée par l'importance qu'elle accorde au « capital cognitif ».

des savoirs et des compétences sont considérées comme un caractère distinctif d'évolution et de performance non seulement entre les organisations professionnelles, les États et les différentes régions du monde, mais aussi entre les citoyens eux-mêmes. C'est dire l'enjeu politique, socio-économique et éducatif porté par la capacité individuelle et collective d'apprentissage tout au long de la vie. Une telle capacité est particulièrement mise à l'épreuve dans le champ du travail.

ÊTRE MOBILE, PHYSIQUEMENT ET MENTALEMENT

● *La complexification du travail et des activités professionnelles contraint les adultes à acquérir en permanence des savoirs d'un niveau important d'abstraction ainsi que des compétences de plus en plus complexes.*

Depuis les années 1990, les évolutions socio-organisationnelles et technologiques au travail n'ont jamais été aussi considérables et précipitées, tout en étant inédites à l'échelle d'une simple vie professionnelle. Ainsi, face aux transformations à l'œuvre, les membres de la population active (salariés et demandeurs d'emploi) sont de plus en plus invités à garantir leur propre employabilité. Autrement dit, ils doivent développer leur aptitude à s'insérer professionnellement, à se maintenir dans l'emploi et à progresser au travail, tout en s'adaptant aux changements en cours. De plus, la complexification du travail et des activités professionnelles les contraint à acquérir en permanence des savoirs d'un niveau important d'abstraction ainsi que des compétences de plus en plus complexes. À charge de les développer par eux-mêmes au gré des opportunités et des expériences vécues lors de leur parcours professionnel, social ou personnel.

Ainsi, à l'exigence de s'adapter continuellement aux changements à l'œuvre, tout en s'alignant au rythme accéléré de production des biens et des services, s'ajoute une injonction à apprendre continuellement et en toutes circonstances. Au travailleur « juste à temps » vient alors se combiner « l'apprenant-adulte hypermoderne »⁸ sommé d'apprendre : celui-ci doit constamment faire preuve d'agentivité ou, autrement dit, exercer en permanence un contrôle intentionnel sur les actions à mettre en œuvre pour s'adapter aux transformations en marche et pour se former de façon continue. Une telle agentivité lui permet notamment d'assurer sa propre employabilité.

A l'injonction des acteurs politiques et économiques de se former tout au long de la vie pour « être ou rester employable » s'ajoute l'injonction à être mobile dans l'espace, dans toutes les directions, et dans le temps, selon toutes les échelles. Flexicurité, accélération de la société contemporaine, nécessité pour l'adulte de faire preuve d'agentivité pour assurer sa propre employabilité, tous ces éléments sont des indices concordants du développement, dans nos sociétés contemporaines occidentales, d'une culture de mobilité et de flexibilité : tant la mobilité physique que la mobilité d'esprit (ou mobilité cognitive) sont érigées en idéaux⁹. Être mobile, c'est passer d'un lieu à un autre – déplacer son domicile, changer de travail, prendre une nouvelle nationalité –, c'est aussi jongler avec le temps – passer d'un temps consacré à une activité à un autre, se mettre en alternance, alternance entre travail et bénévolat, entre travail et formation. Cette exigence de mobilité et de flexibilité implique pour l'adulte de multiples expériences de transitions ou discontinuités.

8 Jézégou, A. (2022b). Société de l'accélération et apprenant adulte hypermoderne, in O. Collard-Bovy, A. Jézégou et F. De Viron, (dir), *Adultes et Formation. Penser et Agir autrement*, pp. 101-118, Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

9 Voir par exemple Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge, UK : Polity Press ou Minck, Ch., & Montulet, B. (2019). *La société sans répit. La mobilité comme injonction*. Paris : Éditions de la Sorbonne

Dans ces moments de transitions, contraintes ou volontaires, l'adulte recherche un (quadruple) équilibre entre lui et l'humanité : lui comme être vivant, comme membre d'une famille, comme professionnel, comme citoyen.

PRENDRE LE TEMPS D'APPRENDRE

Dans ce contexte, le concept « d'apprenance » a émergé dans les sciences de l'éducation et de la formation comme un « ensemble de dispositions durables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite »¹⁰. Une caractéristique de l'apprenance est qu'elle exige du temps pour se construire, s'expérimenter, se développer et s'ancrer dans la durée. Le temps long de l'apprenance n'est pas celui d'un apprentissage à flux tendu et à marche forcée. Elle est inhérente à l'acte lent de se former qui, lui-même, produit une transformation progressive du rapport aux savoirs, aux autres, à l'environnement et à soi, pour agir dans des contextes à la fois incertains, fluctuants et complexes. Respecter ce temps lent de l'apprenance nécessite des dispositifs d'EFTLV qui lui donne de l'espace.

Les études sur l'EFTLV, notamment la formation portée par les universités, en interrogent les conditions. Des recherches et rencontres avec plusieurs cohortes d'adultes apprenants dans des programmes universitaires (masters ou programmes courts portant des crédits) offrent un terrain d'observation tout à fait intéressant dans la mesure où l'enseignement à l'université est non obligatoire et où la prescription de remise à l'emploi y est absente ou quasi absente. Les entretiens montrent que les éléments déclencheurs de l'entrée en formation universitaire des adultes sont révélateurs des transitions qu'ils vivent¹¹. On y observe une relation réciproque entre transition et formation : certains adultes considèrent que c'est une transition qui déclenche l'entrée en formation (un événement du cercle familial, une entrée dans un nouveau métier, un engagement dans le bénévolat) ; d'autres voient la formation comme l'occasion d'une transition, d'une pause nécessaire, prendre du temps afin de comprendre leur vécu et d'être confronté à d'autres points de vue. Dans les deux cas, les adultes en reprise d'études à l'université expriment le souhait de développer leurs capacités, au sens de A. Sen¹². La capacité à produire de la connaissance et du sens est citée en premier lieu, sous différentes formes : capacité d'analyse et de développement d'une pensée critique argumentée, capacité d'identification de sources d'information valides, mais aussi d'autonomie de pensée, de prise de conscience des valeurs qui les animent, eux ou leur entourage. Des capacités plus sociales sont aussi évoquées : créer du lien, établir des relations interpersonnelles et pouvoir les entretenir, ou communiquer, expliquer et argumenter sa position, comprendre le point de vue d'autrui. Si l'injonction de se former pour développer de nouvelles compétences est bien prégnante chez ces adultes, on observe que ceux qui s'engagent en formation sont aussi en quête de sens dans un monde à mobilité accélérée, en quête de développement d'une pensée critique en période

● *Le temps long de l'apprenance n'est pas celui d'un apprentissage à flux tendu et à marche forcée.*

10 Carré, P. (2005). *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*, Paris : Dunod, p.108

11 voir par exemple, Vertongen, G. (2020). *Réussite des adultes en reprise d'études universitaires : Perspective intégrative*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain

12 Sen, A. (2010). *L'idée de justice*. Paris : Flammarion

de transition souhaitée ou imposée, en quête de capacité d'apprendre à apprendre, de s'exercer à penser.

Si l'université veut répondre aux attentes pressantes de ces adultes désireux d'apprendre à penser et à développer un esprit critique, quels sont les objets à questionner ? Les recherches sur cette question montrent la nécessité de penser autrement l'espace-temps dans les dispositifs universitaires proposés à l'adulte, de les penser comme un lieu et temps tiers, un lieu de liberté individuelle et collective, donnant accès à un autre niveau de la réalité¹³. Cette nécessité vaut certes pour le contexte de l'université, mais pas uniquement. Elle concerne aussi la formation des adultes en entreprise et en organisme de formation.

LES INSTITUTIONS ÉDUCATIVES, DES ESPACES-TEMPS PRIVILÉGIÉS POUR L'ADULTE APPRENANT ?

L'espace d'apprentissage doit pouvoir se développer comme un espace de confiance, un espace de co-construction de savoirs et d'exploration des possibles. Alors que la dimension du temps a toujours été dominante dans la conception de formation pour adultes, la pandémie du Covid-19 a révélé toute l'importance d'un espace réservé à la formation, isolé des autres activités, permettant à l'adulte de s'abstraire des sphères familiale, professionnelle, sociale et citoyenne. Il s'agit pour les institutions éducatives d'agir tant dans leurs bâtiments qu'en dehors de leurs murs : concevoir les lieux d'apprentissage – l'auditoire, le laboratoire, la bibliothèque – comme des espaces protégés où l'adulte peut s'isoler des responsabilités dont il a la charge, où il peut éprouver ses idées, exercer son autonomie de penser, y convoquer à sa guise ses expériences externes à la formation, mais aussi reconnaître les lieux informels non conçus comme espaces d'apprentissage, permettant l'échange avec d'autres professionnels ou académiques, le maintien de la proximité physique et intellectuelle et le réseautage, comme les cafés, les musées, les salles de sport, les espaces verts, les territoires de travail et de pratique, les domiciles, mais aussi les forums ou arènes de discussion, virtuels ou physiques.

Le temps d'apprentissage doit également être revisité comme un refuge de temps protégé, tant pour l'individu que pour le collectif. Pour l'individu, c'est le temps requis pour se familiariser à l'espace de formation, au rythme de la formation, pour intégrer cette sphère formative aux autres sphères dont il a la responsabilité. C'est le temps de l'appropriation individuelle, mais aussi celui de la « reliance » (capacité à établir des liens, comme le souligne Alhadeff-Jones¹⁴), c'est-à-dire le temps nécessaire pour permettre à une personne d'articuler ses connaissances, qui sinon restent fragmentées ou compartimentées. Pour le collectif, le processus d'apprentissage s'inscrit également dans la durée : laisser le temps s'installer pour l'interaction, la collaboration, la coopération.

Ce sont ces deux dimensions, spatiale et temporelle, et leur articulation, auxquelles les institutions éducatives sont invitées à penser autrement : penser ces espaces-

● *Il s'agit de concevoir les lieux d'apprentissage – l'auditoire, le laboratoire, la bibliothèque – comme des espaces protégés où l'adulte peut éprouver ses idées, exercer son autonomie de penser.*

13 de Viron, F. (2022). Les dispositifs de formation continue universitaire : des espaces-temps, refuges ou oasis dans un monde mobile, in O. Collard-Bovy, A. Jézégou et F. De Viron, (dir), *Adultes et Formation. Penser et Agir autrement*, pp. 121-141, Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

14 Alhadeff-Jones, M. (2017). *Time and the rhythms of emancipatory education : The temporal complexity of self and society*. London : Routledge

Pour l'adulte, pour mieux se transformer dans une logique de développement durable et global, se former donnerait place au temps de la réflexivité et de l'esprit critique.

POUR ALLER PLUS LOIN

Collard-Bovy, O., Jézégou, A. et De Viron, F. (dir) (2022). *Adultes et Formation. Penser et Agir autrement*, Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Jézégou, A (2021). *Société d'accélération et apprenants hypermodernes*. [Conférence Webinaire], La Fabrique des formations, Université de Lille, février. <https://pod.univ-lille.fr/video/17930-conference-douverture-societe-de-lacceleration-et-apprenants-hypermodernes/>

de Viron, F., Davies, P. (2023). New Impulses for a Lifelong Learning University : Critical Thinking, Learning Time, and Space. In : Evans, K., Lee, W.O., Markowitsch, J., Zukas, M. (eds) *Third International Handbook of Lifelong Learning*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67930-9_37-2

Bussi, M. and Milana, M. (à paraître, 2024), The ideational policy trajectory of EU adult learning and skills policies up to COVID-19, in Milana, M, Rasmussen, P. et Bussi, M, *Research Handbook on Adult Education Policy*, Edward Elgar.

temps comme des refuges à l'abri des exigences de mobilité, mais bien nourris des expériences amenées par les adultes, des espaces-temps épistémiques¹⁵, des oasis de décélération pour les adultes dans une société à mobilité accélérée. Développer à l'université, en entreprise et organisme de formation, ces espaces protégés mais ouverts, nécessite une transformation des dispositifs de formation, de ses acteurs et des structures qui les portent (voir Des interprétations : Les institutions éducatives, oasis pour l'adulte apprenant ? Oui, si... en p. 8).

S'AUTORISER À SE RENDRE INDISPONIBLE

Entre l'évolution des politiques publiques d'EFTLV et les besoins de l'adulte contemporain, il reste à trouver un espace intermédiaire et conciliateur entre, d'un côté, une contribution apportée à la production de compétences attendues de la part des organisations professionnelles et, de l'autre, une conception émancipatrice de la formation par le développement d'une apprenance durable. Il apparaît de plus en plus nécessaire de (re)positionner l'EFTLV dans un compromis acceptable humainement et socialement. La vision dominante à l'échelle européenne de la formation comme instrument qui ambitionne la sécurisation des trajectoires individuelles et le soutien à la croissance économique des collectivités s'est ainsi vue défiée par la récente crise sanitaire de la Covid-19. L'expérience largement partagée de la digitalisation forcée, du rôle inédit des parents dans l'école à distance, de la fermeture des centres d'éducation pour les adultes qui sont des lieux de socialisation surtout pour les publics les plus fragilisés a contribué à la valorisation de l'apprenance comme dimension essentielle de l'être humain. La prise de conscience de la nécessité de développer les *Skills for life* pourrait contribuer à réhabiliter la valeur émancipatrice et vitale de l'apprentissage¹⁶.

Pour l'adulte, pour mieux se transformer dans une logique de développement durable et global, se former donnerait place au temps de la réflexivité et de l'esprit critique. En d'autres termes, il s'agirait de se rendre disponible pour entrer en résonnance¹⁷ avec son propre processus de formation et d'apprentissage. Bien que « sommé à se former », l'apprenant adulte serait néanmoins libre de s'autoriser à lâcher prise, à revendiquer un rapport apaisé au temps et, par conséquent à se rendre indisponible – pour un moment – aux exigences de la société contemporaine. Il reprendrait ainsi le pouvoir sur sa formation, en mettant en retrait les considérations utilitaristes liées à la recherche collective de performance et à l'acte même d'apprendre. Une telle prise de pouvoir procède d'un élan émancipateur, celui d'un être vivant membre d'une famille ou d'une communauté, travailleur et citoyen, réveillant l'idée de progrès humain quelque peu occultée ces dernières décennies.

15 Fremstad, E., Bergh, A., Solbrenke, T.D., & Fosslund, T. (2020). Deliberative academic development: The potential and challenge of agency. *International Journal for Academic Development*, 25(2), 107-120.

16 Bussi, M. and Milana, M. (à paraître, 2024), The ideational policy trajectory of EU adult learning and skills policies up to COVID-19, in Milana, M, Rasmussen, P. et Bussi, M, *Research Handbook on Adult Education Policy*, Edward Elgar.

17 Rosa, H. (2020). *Rendre le monde disponible*. Paris : La Découverte.

DES INTERPRÉTATIONS / Les institutions éducatives, oasis pour l'adulte apprenant ?

Oui, si...

Pour faire face aux besoins de l'adulte d'aujourd'hui d'adaptation critique aux changements accélérés de la société contemporaine, les institutions éducatives (dont l'Université) doivent offrir des espaces protégés, mais ouverts, perméables aux expériences professionnelles, personnelles, sociales, citoyennes. Ce qui nécessite une réflexion à trois niveaux : celui des dispositifs pédagogiques, de la posture des professionnels de la formation¹, et des structures politiques de ces institutions.

ADAPTER LES DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES POUR PERMETTRE LE DÉVELOPPEMENT DE L'ESPRIT CRITIQUE

Parmi les voies possibles, l'une en constitue la clé de voute : les pratiques de restitution de l'expérience. Déjà présente à l'université, dans des contextes d'alternance entre pratique professionnelle et formation ou dans des procédures de valorisation d'acquis de l'expérience, il s'agit de multiplier et intensifier les opportunités de mise en forme, mise en récit et mise à distance de l'expérience vécue dans les différentes unités d'enseignement. La restitution permet à l'adulte d'exposer les situations vécues qu'il estime pertinentes, de les interroger à la lueur de cadres cognitifs, pour ensuite les formaliser, les

¹ Par « professionnels de la formation », on entend : les formateurs permanents et occasionnels, les ingénieurs de formation, des ingénieurs pédagogiques, les enseignants-chercheurs ou encore les enseignants universitaires, exerçant dans le domaine de la formation des adultes et des jeunes adultes.

mettre en mots, de prendre conscience de son apprentissage, d'explicitier le chemin parcouru dans cet apprentissage, et mettre en évidence ses acquis. Dans la restitution, l'adulte en formation est à la fois penseur et acteur.

FAIRE ÉVOLUER LES POSTURES DES PROFESSIONNELS DE LA FORMATION

Dans les dispositifs où pratiques et théories se rencontrent, comme l'élaboration de projet, la résolution de problème ou la restitution, les professionnels de la formation sont tour à tour des révélateurs de situations dans lesquelles un questionnement peut émerger, des guides vers des savoirs conceptualisés, mais aussi des arbitres mettant en lumière les écarts entre les productions des individus et les attendus institutionnels. La question épineuse de la façon d'évaluer l'esprit critique dans les référentiels actuels se pose clairement à ces professionnels et l'éclairage de recherches futures serait bienvenu sur le sujet. Dans des activités plus collectives, ils ont un rôle crucial à jouer en tant que *leaders*, tant sur le plan cognitif (souvent à la croisée de plusieurs champs disciplinaires) que sur le plan socioaffectif, sur des terrains d'applications pratiques dont ils ignorent soit les fondements, soit les subtilités. Ils sont amenés à s'aventurer dans des zones de non-confort, au-delà de leurs compétences disciplinaires, à faire preuve de flexibilité intellectuelle, et s'ouvrir à la pluridisciplinarité, en particulier lorsqu'ils sont inscrits dans une institution scienti-

fique (en l'occurrence universitaire) où les disciplines sont souvent cloisonnées.

INSCRIRE L'ENGAGEMENT DES INSTITUTIONS ÉDUCATIVES VIS-À-VIS DES ADULTES DANS LEUR STRATÉGIE ET LEUR ORGANISATION

Pour poursuivre leur rôle de contributeurs au bien public et de forces de transformation sociale, les institutions éducatives ont un engagement moral envers ces adultes en quête d'apprentissage dans nos sociétés contemporaines. Si certaines institutions, comme l'université, peuvent se sentir à l'étroit dans une logique de formation tout au long de la vie centrée sur l'employabilité, elles ont clairement une responsabilité morale et sociale dans une perspective démocratique de la société de la connaissance. La responsabilité sociale de ces institutions consiste à proposer des espaces-temps offrant un accompagnement intellectuel, mais également social, culturel, éthique et affectif aux adultes en recherche de sens, de compétences, voire de diplôme, et d'identité. Il s'agit d'une opportunité unique pour ces institutions, bénéfique aux apprenants de tout âge. Cette approche est aussi source de tensions entre « une formation sur mesure » et « une formation de masse », tensions entre la vision d'une université refuge pour les adultes dans leurs transitions de vie, et la vision d'une université focalisée sur les classements internationaux et sur les acquis d'apprentissage fixés par les référentiels.

COORDINATION

Rédaction en chef

Gaëlle Gaëtane Chapelle
> gachapelle@gmail.com
> +32 495 36 11 09

Graphisme et mise en page

Marie-Hélène Grégoire (misenpage.be)

Éditeur responsable

Marc Zune, Institut IACCHOS,
place Monstequieu 1, 1348 Louvain-la-Neuve

COMITÉ DE RÉDACTION

Mathieu Bouhon > mathieu.bouhon@uclouvain.be
Matthieu de Nanteuil > matthieu.denanteuil@uclouvain.be
Brigitte Maréchal > brigitte.marechal@uclouvain.be
Laura Merla > laura.merla@uclouvain.be
Martin Wagener > martin.wagener@uclouvain.be
Marc Zune > marc.zune@uclouvain.be

ISSN

> version papier : 2736-5670
> version en ligne : 2736-5689

L'Institut d'analyse du changement dans l'histoire et les sociétés contemporaines (IACCHOS) est une confédération scientifique de 10 centres de recherche

