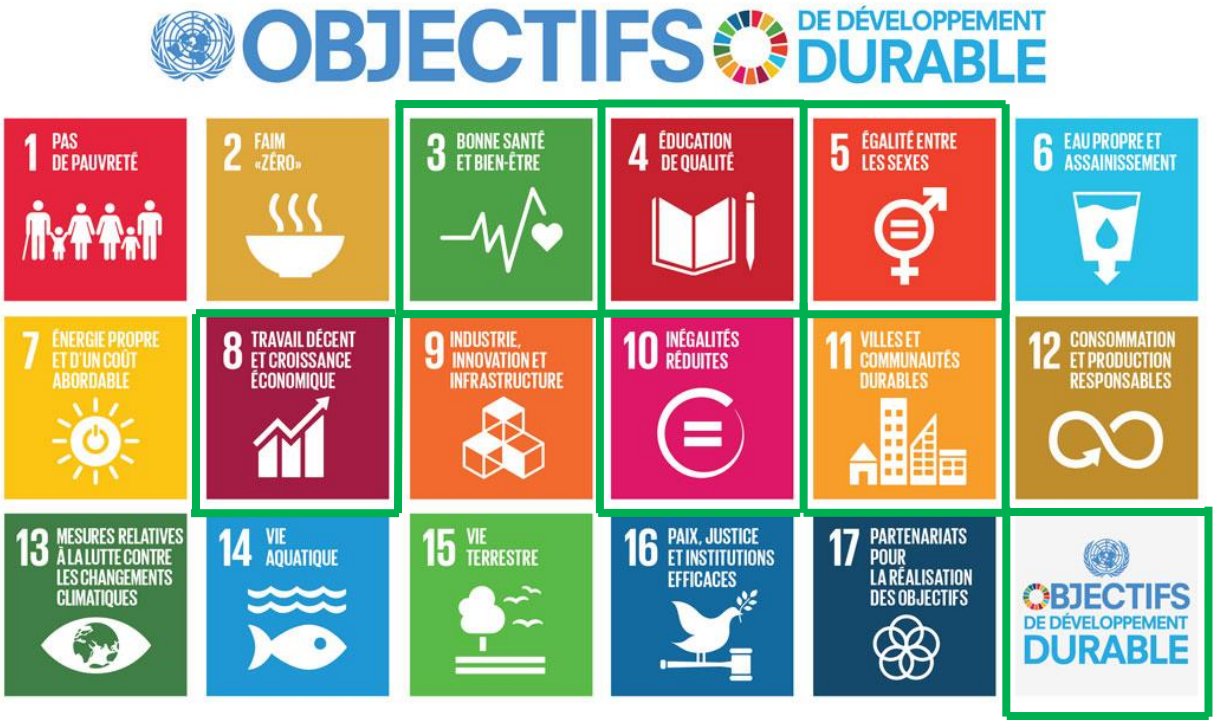
Repenser l'éducation pour AGIR : pour qui et dans quels domaines ? CMA, PL, 16 octobre 2015

> "*The world has just adopted a new global vision for sustainable development. Leaders pledged to finish the job started with the Millennium Development Goals. And they recognized that* ***education is essential to building a better world***." **Ban Ki-moon, 26 September 2015**



Que veut dire « mettre en application les principes des apprentissages tout au long de la vie pour tous » ?

CMA-LifelongLearning (2005) Comité mondial des apprentissages tout au long de la vie

http://www.cma-lifelonglearning.org/ Yves Attou. In order to clarify the notion of lifelong learning, it is essential to develop networks and work in partnership. It is this human and social capital, beyond borders and cultures, in all its diversity, which enables us to bring alive the concept and to attempt to operationalise it in order to get a precise definition. The first stage of this project for reflection and action research is to pull together an inclusive, international network of people who are active in education, training and lifelong learning, in each country and on every continent.

* * *

We must move away from a view of education as a rite of passage involving the acquisition of enough knowledge and qualifications to acquire and adult station in life. The point of education should not be to inculcate a body of knowledge, but to develop capabilities: the basic ones of literacy and numeracy as well as the capability to act responsibly towards others, to take initiative and to work creatively and collaboratively. The most important capability, and the one which traditional education is worst at creating is the ability and yearning to carry on learning. Too much schooling kills off a desire to learn…. Schools and universities should become more like hubs of learning, within the community, capable of extending into the community… More learning needs to be done at home, in offices and kitchens, in the contexts where knowledge is deployed to solve problems and add value to people's lives. (Leadbeater 2000: 111-112)

Cinq domaines d'action pour :

I. Favoriser l'accès à l'éducation pour tous
II. Améliorer la qualité des systèmes éducatifs
III. Améliorer la qualité des systèmes de formation
IV. Faire vivre un écosystème d'apprentissage
V. Intervenir sur des thèmes transversaux

*** * ***

Table des matières

CMA-LifelongLearning (2005) Comité mondial des apprentissages tout au long de la vie 1
I. Favoriser l'accès à l'éducation pour tous (ODD 10) 4
1.1 Littéracie 4
1.2 Petite enfance 4
1.3 Handicap 5
1.4 Filles et femmes (ODD 5) 5
1.5 Adultes chômeurs 5
1.6 Adultes (ODD 8) 6
UNESCO, UIL Hambourg 6
ICAE (1973) International Council for Adult Education, ... 6
EAEA (1953) European Association for the Education of Adult 6
CIRDEP Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente 6
Pascal Observatory (2002) 7
Universités populaires 7
1.7 Adultes seniors (50-65) et âgés (65+) 7
Universités de tous âges 8
1.8 Reconnaître les apprentissages 8
II. Améliorer la qualité des systèmes éducatifs (ODD 4) 10
2.1 Formation des enseignants 10
La chaire UNESCO « Former les enseignants au 21e siècle » 10
2.2 Ressources éducatives 11
WISE initiative (Qatar) 11
Expérithèque (France), ... 11
ASEM-LLL HUB (2005) Universities 11
2.3 Infrastructure 11
2.4 Décrochage scolaire et Violences à l'école 11
Écoles de la 2e chance 11
ERASMUS + : lutte contre le décrochage scolaire 11
2.5 Orientation 11
Chaire UNESCO « Orientation et conseil tout au long de la vie » 11

Voir Cité des métiers, Olivier Las Vergnas 12
III. Améliorer la qualité des systèmes de formation 12
3.1 Préparer à exercer une activité 12
3.2 Accompagner les transitions professionnelles 12
3.3 Apprendre par et dans le travail 12
IV. Faire vivre un écosystème d'apprentissage (ODD 11) 12
4.1 Environnement *capacitant* 12
4.2 Les territoires apprenants 13
Global Network of Learning Cities (UNESCO) 14
International Association of Educating Cities (1994) 14
A network of American Cities of Learning 14
Université & Territoires (France) 14
Éducation et territoires (France) 15
Pascal International Exchange (Pascal Observatory) 15
4.3 Informal learning: theory, practice and experience 15
4.4 L'autoformation 15
4.5 Les réseaux d'échanges réciproques de savoir (RERS) 15
V. Intervenir sur des thèmes transversaux 15
5.1 Éducation et Santé (ODD 3) 15
5.2 Éducation et développement durable (ODD) 15
Communities in Action: Lifelong Learning for sustainable development 16
5.3 Éducation et relations intergénérationnels 16
5.4 Éducation et relations interculturelles 16
5.5 Éducation, arts et patrimoine 16
Emmaüs à Orsay – Orsay chez Emmaüs 16
Arts de la rue à Jakarta, Indonésie 16
Instruments de musiques à base de matériaux récupérés dans une décharge, Cateura, Paraguay 17
MAP Mural Arts Program (Philadelphie, USA) 17
5.6 Éducation et sports 17
Insertion sociale et d'éducation par le sport (France) 17
5.7 Éducation et vie civique (ODD 16) 17
EUCIS-LLL (European Civil Society Platform for Life Long Learning) 17
5.8 Évaluation des actions 17
ANNEXE 1 : Les villes apprenantes 20
« Territoire apprenant » : les enjeux d'une définition 20
« Villes apprenantes », la nouvelle recette du développement régional », ... 24
ANNEXE 2 : Handicap 29

ANNEXE 3 : Orientations 31
ANNEXE 4 VIEILLISSEMENT ET FORMATION DES ADULTES 50
ANNEXE 5 : Literacy 80
ANNEXE 6 : Reconnaissance des acquis 85
ANNEXE 7 : Quelle éducation à la sexualité des jeunes adultes ? 94

I. Favoriser l'accès à l'éducation pour tous (ODD 10)

Voir « **Améliorer les conditions d'accès aux savoirs fondamentaux pour tous**, de la petite enfance jusqu'à la fin de vie », Actes du 4e Forum, pp. 32-45

1.1 Littéracie

Repenser l'alphabétisation, UIL , 2013

La plupart des pays ont mis en place des politiques relatives à l'éducation des adultes. Cependant, ce concept est interprété de manières très divergentes. Certains pays assimilent l'éducation des adultes à l'alphabétisation tandis que d'autres la relient à la formation professionnelle et technique. Ces différences d'interprétation complexifient la collecte d'informations sur la participation et le financement d'initiatives dans ce domaine. En effet, il est difficile d'évaluer l'impact des programmes d'éducation des adultes en l'absence de données précises et comparables sur les participants. Nombre d'États membres ont indiqué avoir développé une vaste gamme de programmes d'éducation des adultes englobant bien plus que l'alphabétisation. Or, aucune donnée internationale comparable ne permet de déterminer le nombre d'apprenants jeunes et adultes participant à ces initiatives. Par conséquent, les pays ont besoin de mettre en place des cadres de suivi qui alimentent les politiques nationales tout en étant compatibles avec les engagements régionaux et internationaux.

UIL, LitBase Banque de données sur les bonnes pratiques d'alphabétisation et de la numératie.

Le rôle des ONG en faveur de la littéracie (voir annexe 5)

1.2 Petite enfance

Éducation de la petite enfance (international de l'éducation)

De manière générale, l'éducation de la petite enfance fait référence à tous les types d'éducation intervenant avant l'âge de la scolarité obligatoire, qu'il sois intégré ou non dans le système national d'éducation. Elle englobe notamment les garderies, les crèches, les jardins d'enfants, les établissements préscolaires et d'autres institutions similaires. L'éducation de la petite enfance ne se limite pas uniquement à ce que certains considèrent comme étant une simple éducation préscolaire. Il s'agit d'un enseignement à part entière dont l'objectif consiste à préparer l'enfant non seulement à son parcours scolaire ultérieur, mais également à sa vie future - au même titre que tous les autres secteurs de l'enseignement qui participent à ce processus. Selon la Classification internationale type de l'éducation (CITE) de 2011, utilisée par les principaux organismes fournissant des statistiques internationales sur l'éducation, l'éducation de la petite enfance correspond au niveau 0 de la CITE et l'enseignement primaire au niveau 1.

* * *

"Au début des biographies éducatives

Évidemment, on commence à apprendre bien avant l'école. Les premiers pas d'une biographie éducative, bien que souvent ignorés des politiques éducatives, ont un impact majeur sur la suite des parcours de vie de l'individu. En s'appuyant sur des recherches en sciences économiques, en psychologie du développement et en neuroscience, James Heckman (2006) montre que les compétences cognitives, affectives, linguistiques et sociales sont interdépendantes. Le parcours éducatif est fortement marqué par l'environnement et le cumul des expériences vécues du petit enfant, et cela depuis les derniers mois de la phase prénatale jusqu'à l'âge scolaire. Durant cette période de vie, la stimulation sensorielle, sociale et affective provenant de l'interaction avec les proches a un impact majeur sur l'architecture du cerveau de l'enfant et donc sur sa capacité future de continuer d'apprendre (NSCDP, 2007). Selon l'OCDE (Keeley, 2007), ce serait même au moment de la prime enfance que les politiques et programmes à l'égard des enfants de milieux à faible revenu seraient les plus efficaces. Le développement du langage et de la littéracie (lecture, écriture) chez les jeunes enfants est maintenant reconnu comme une dimension essentielle de telles politiques (Brodeur et al., 2006).

La petite enfance

Dans la prime enfance, on apprend à marcher, mais on apprend aussi à parler et à écouter. On apprend à interagir avec les autres. On devient curieux. On se bâtit une image de soi. On apprend à différer des gratifications. On devient peu à peu en contrôle de sa situation. Bref, on apprend à marcher, dans la vie. Cela est capital. Un environnement réactif, affectif et cognitif a un impact vital sur le développement cérébral de l'enfant. Plus le milieu est stimulant, plus les connexions se forment, ce qui se répercutera tout au long de la vie de l'individu (Center on the Developing Child, 2007). L'éveil de la curiosité, tout comme la capacité d'expérimenter et de faire siens les apports externes, se construit progressivement en rapport avec la qualité des interactions." Paul Bélanger, *Parcours éducatifs*, 2015

UNICEF Fond des Nations Unies pour l(enfance

1.3 Handicap

Nous sommes tous des handicapés à des degrés divers, certains plus que d'autres, mais tous ont le droit d'apprendre tout au long de leur vie et que leurs compétences soient reconnues.

Voir annexe 2 :

- Des établissements et services d'aide par le travail (ESAT)
- E-learning pour une société inclusive (eLeSI)

1.4 Filles et femmes (ODD 5)

UNESCO - Éducation des filles et des femmes

Dans l'éducation, l'inégalité entre les sexes peut prendre plusieurs formes, qui varient selon les contextes. Bien que l'inégalité entre les sexes affecte aussi bien les filles que les garçons, les femmes et les hommes, il n'en demeure pas moins que les filles et les femmes sont plus souvent désavantagées.

Parmi les obstacles qui empêchent les filles et les femmes d'exercer leur droit à faire des études, à les achever et à en tirer les bénéfices, se dressent la pauvreté, l'isolement géographique, l'appartenance à une minorité, le handicap, le mariage et les grossesses précoces, la violence fondée sur le genre, ainsi que les attitudes traditionnelles concernant le statut et le rôle des femmes.

1.5 Adultes chômeurs

Comment améliorer les compétences des adultes au chômage

Les adultes peu qualifiés ont moins de chance de trouver un emploi, moins de chance de participer à

une formation et sont surreprésentés dans le groupe des chômeurs de longue durée. Les données d'Eurostat montrent que de 2008 à 2013 les taux de chômage dans l'UE-27 se sont globalement stabilisés ; on pourrait en dire de même concernant les travailleurs plus âgés, les femmes et - dans une certaine mesure - les jeunes. Toutefois, en ce qui concerne les personnes ayant un faible niveau d'instruction, le taux de chômage n'a cessé d'augmenter, atteignant presque 20 %.

Éducation et chômage dans les modèles d'appariement : une revue de littérature

Résumé. Cet article propose une revue de la littérature portant sur les liens entre éducation et chômage et il s'interroge sur les facteurs explicatifs de la corrélation positive entre éducation et chômage que l'on observe dans certains pays européens. Deux voies essentielles sont envisagées : d'une part, le chômage engendre des incitations à s'éduquer, du fait de l'existence des rendements de l'éducation en termes d'emploi, d'autre part, il est envisageable que la hausse du niveau de formation moyen de la population engendre du chômage, tout au moins pour les moins éduqués. Enfin, on s'interroge sur l'optimalité sociale des choix d'éducation privés. S'il est possible que les travailleurs sous-investissent dans leur éducation du fait d'un problème de hold-up, les rendements de l'éducation en termes d'emploi peuvent être à l'origine d'un sur-investissement en éducation. *Économie& prévisions, 2005/3*

1.6 Adultes (ODD 8)

UNESCO, UIL Hambourg

The UNESCO Institute for Lifelong Learning is a non-profit, policy-driven, international research, training, information, documentation and publishing centre of UNESCO. One of seven educational institutes of UNESCO, UIL promotes lifelong learning policy and practice with a focus on adult learning and education, especially literacy and non-formal education and alternative learning opportunities for marginalized and disadvantaged groups. UIL's activities are geared towards achieving the Education for All (EFA) and Millennium Development Goals (MDGs) along with the objectives of the International Conference on Adult Education (CONFINTEA) series, the United Nations Literacy Decade (UNLD), the Decade of Education for Sustainable Development (DESD), and the UNESCO Literacy Initiative for Empowerment (LIFE). UIL answers to the concerns of Member States, giving priority to Africa, Least Developed Countries and E-9 countries. Although UIL's main focus is on Africa and the developing countries, the Institute was among the first organisations to examine functional adult literacy in Europe. Currently, UIL is addressing the thematic area of literacy in Europe through advocacy, networking and collaborative research activities. UIL's goal for its literacy-related activities is to further literacy as a foundation for lifelong learning.

Voir Rapport sur la conférence internationale de l'éducation des adultes CONFINTEA VI, décembre 2009, Belém, Brésil

ICAE (1973) International Council for Adult Education,

http://www.icae2.org/ Alan Tuckett, A global network with a specific mandate to advocate for youth and adult learning and education (ALE) as a universal human right.

EAEA (1953) European Association for the Education of Adult

www.eaea.org/en/ The voice of non-formal adult education in Europe. EAEA is a European NGO with 123 member organisations in 42 countries and represents more than 60 million learners Europe-wide. EAEA is a European NGO whose purpose is to link and represent European organisations directly involved in adult learning.

CIRDEP Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente

http://www.cirdep.uqam.ca/cirdep.html Paul Bélanger. L'éducation permanente, concept historiquement associé à l'éducation et à la formation des adultes, inclut la formation initiale et l'acte

d'apprendre tout au long de la vie qui s'effectuent dans divers environnements éducatifs. Cette vision large de l'éducation est au cœur du projet du Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente (CIRDEP), qui retient toutefois, comme champ privilégié, l'éducation et la formation des adultes.

Pascal Observatory (2002)

http://pascalobservatory.org/ A global alliance of decision makers, academic entrepreneurs, researchers, policy analysts, and locally engaged practitioners from government, higher education, non-governmental organizations (NGOs), and the private sector. PASCAL helps decision makers design and implement regional development strategies that balance economic growth, social equity, and environmental sustainability.

Peuple et culture.
Peuple et Culture développe des démarches d'éducation populaire, favorisant l'éducation critique, l'autonomie, l'ouverture culturelle et interculturelle, la transmission des savoirs, le goût de l'expression et de l'action collective, de la créativité et du vivre ensemble.

Universités populaires

EAEA, l'association européenne pour l'éducation des adultes, est la voix de l'éducation non-formelle des adultes en Europe. EAEA est une ONG européenne qui compte 123 membres dans 42 pays et représente plus de 60 millions d'apprenants dans toute l'Europe.

L'ASSOCIATION DES UNIVERSITÉS POPULAIRES DE FRANCE regroupe les associations (Universités Populaires(UP), Universités du Temps Libre (UTL), Universités Pour Tous(UPT), Universités Rurales(UR), Universités Indépendantes(UI), Universités Inter Âges (UIT), etc. .) qui souhaitent mettre en commun leurs idées et leur dynamisme.

Universités de tous les savoirs

1.7 Adultes seniors (50-65) et âgés (65+)

La revue SAVOIRS a sorti en 2011 un numéro sur "Vieillissement et formation des adultes".
https://www.cairn.info/revue-savoirs-2011-2.htm
La note de synthèse par Dominique Kern (en annexe 4) explore la grande diversité des attentes des adultes aînés concernant leurs apprentissages et la difficulté à catégoriser ces adultes constituant un groupe très hétérogène.

"Dans une perspective prospective, trois pistes prioritaires se dessinent pour faire évoluer la situation et promouvoir la formation des adultes âgés en France. Il s'agit de la stimulation de l'échange entre spécialistes, de la création d'une communauté discursive et du développement de projets de recherche. L'organisation de rencontres, fédérant des chercheurs ainsi que des praticiens s'intéressant à la thématique, aurait comme but une identification mutuelle. Ce serait le premier pas vers la création d'un réseau qui pourrait institutionnaliser par la suite des moyens de communication réguliers. Ce réseau viserait à attirer d'autres chercheurs et praticiens vers la thématique, qui, provenant d'institutions de recherche et de formation, pourront contribuer au développement de projets de recherche et de formation.

À ce propos, il paraît important de ne pas se focaliser sur la seule formation formelle. Il devrait s'agir d'une recherche et d'un soutien à la mise en pratique de l'ensemble des variantes de formation utiles aux adultes âgés pour qu'ils réalisent leurs projets d'apprentissage ou, du moins, qu'ils découvrent que l'apprentissage est possible à tout âge."

Lire : Ginoyer A., *Senior, bats-toi*, Ixelles, 2013

Universités de tous âges

(voir ci-dessus en 1.6 « Universités populaires »)

Universités du 3e âge

University of the Third Age (U3A)

An International Perspective of the University of the Third Age, 1995

La fondation Osher (http://www.osherfoundation.org/index.php?olli) aux États-Unis promeut le développement des Lifelong Learning Institute (LLI) dont l'offre s'adresse aux aînés. Il en existe actuellement 115.

1.8 Reconnaître les apprentissages

Sans reconnaissance, la validation des acquis des apprentissages non formels et informels n'est rien. (voir annexe 6)

Helping Kids Earn Credentials: Digital Badges for **Out-of-School** Time Learning

Digital badges are credentials posted online that recognize the acquisition of skills and knowledge. A number of out-of-school time programs are excited about them as a way to widen opportunities for low-income kids as well as to create new pathways for all kids. For example, last year the Afterschool Alliance, with a grant from the MacArthur Foundation, supported digital badge pilot projects in Maryland, Michigan, Ohio, Oregon and Rhode Island.

UIL, Perspectives mondiales sur la reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel : l'importance de la reconnaissance. « La reconnaissance des acquis de l'apprentissage non formel et informel est un prérequis pour la création de sociétés apprenantes » a déclaré Arne Carlsen, directeur de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL).

Cette publication de l'UIL étudie des facteurs essentiels à la mise en œuvre de la reconnaissance, de la validation et de l'accréditation (RVA) de l'apprentissage non formel et informel. Les objectifs politiques stratégiques de la RVA et les caractéristiques des meilleures pratiques y sont analysés, ainsi que les défis à surmonter et les voies à suivre selon les rapports des États membres. Un autre aspect de cet ouvrage, peut-être plus important encore, est l'évaluation du rôle joué par la RVA pour la promotion de l'égalité et de l'inclusion dans l'éducation et plus généralement la société.

Pour un nombre croissant de pays, la RVA est l'une des priorités en matière de politique et de recherche. Elle possède le potentiel pour combler un grand manque en qualifications académiques et professionnelles et pour promouvoir le développement de compétences et procédures de certifications qui reconnaissent différents types d'apprentissage, dont les apprentissages formels, non formels et informels.

Perspectives mondiales sur la reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel : pourquoi la reconnaissance est importante étudie à quel point il est important de satisfaire les exigences institutionnelles et politiques qui donnent une réelle valeur à la reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel. La publication clarifie également l'utilité de la RVA et le rôle qu'elle joue pour l'éducation, la vie professionnelle et le bénévolat.

L'ouvrage de Madhu Singh met l'accent sur l'importance de restructurer les fondements des systèmes éducatifs en reconnaissant toutes formes d'apprentissage. Il s'agit d'un point crucial car la majorité de l'apprentissage d'individus ou de groupes se déroule très souvent dans des contextes non formels ou informels : à travers l'emploi, la société civile, les médias de masse, la culture, la famille et les amis.

Cet ouvrage a pour objectif de partager l'expérience, l'expertise et les leçons apprises à propos de la RVA de l'apprentissage non formel et informel.

II. Améliorer la qualité des systèmes éducatifs (ODD 4)

UNESCO

Les objectifs de l'UNESCO dans le domaine de l'éducation consistent à soutenir la réalisation de l'Éducation pour tous (EPT), à être chef de file en matière d'éducation aux niveaux mondial et régional, à renforcer les systèmes éducatifs du monde entier - de la petite enfance à l'âge adulte - et à relever les défis mondiaux d'aujourd'hui grâce à l'éducation.

Seul organisme des Nations Unies dont la mission couvre l'ensemble des aspects de l'éducation, l'UNESCO englobe dans ses activités le développement de l'éducation, du niveau préscolaire à l'enseignement supérieur, y compris l'enseignement et la formation techniques et professionnels, l'éducation non formelle et l'alphabétisation.

L'Organisation accorde une attention particulière aux progrès de l'équité et de l'accès, à l'amélioration de la qualité, et veille à ce que l'éducation développe les connaissances et les compétences dans des domaines tels que le développement durable, le VIH et le sida, les droits de l'homme et l'égalité entre les sexes. L'UNESCO œuvre de concert avec les gouvernements et un large éventail de partenaires pour rendre les systèmes éducatifs plus efficaces grâce au changement de politiques.

UNESCO, Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4. **Enseigner et apprendre. Atteindre la qualité pour tous**, Paris: UNESCO 2014. Cf.:
http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226157f.pdf

2.1 Formation des enseignants

La chaire UNESCO « Former les enseignants au 21e siècle »

a pour ambition de favoriser le dialogue au plan national et international entre chercheurs, décideurs politiques, formateurs et personnels de l'éducation sur les questions de la transformation contemporaine du travail enseignant et de la formation des enseignants tout au long de la vie.

Luc Ria, Professeur des universités en sciences de l'éducation à l'Institut Français de l'Éducation de l'ENS de Lyon est responsable de cette chaire. Il est également directeur scientifique de la plateforme NéoPass@ction, une ressource innovante de formation en ligne qui propose des ressources réalisées à partir de travaux de recherche fondés sur l'observation du travail réel des enseignants.

Elle propose des situations de classe, commentées ou analysées par des enseignants débutants, des expérimentés et des chercheurs.

NéoPass@action regroupe des acteurs de l'Institut français de l'Éducation (scientifiques, informatiques, chefs de projets, etc.) et huit laboratoires de recherche en éducation, dont ACTé (Activité, Connaissance, Transmission, Éducation) de l'Université Blaise-Pascal de Clermont II.

Quel nouveau rôle pour l'enseignant/formateur ?, 31 avril 2011, B.-M. BARTH

Master Éducation tout au long de la vie (Université Paris 8)
L'objectif du parcours « Éducation tout au long de la vie » met l'accent sur les apprentissages et l'éducation qui se jouent dans les situations les moins formelles, qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes. Il est centré sur les interventions éducatives et de formation hors champ scolaire, dont l'importance actuelle en termes de dispositifs sociaux et domaines d'activités est en pleine croissance et sur l'ensemble des ressources culturelles et sociales porteuses d'apprentissages que l'on en ait ou non

conscience. Il est particulièrement en phase avec l'évolution d'un monde contemporain où la trajectoire professionnelle est pleine de ruptures et de transformations.

2.2 Ressources éducatives

WISE initiative (Qatar)

http://www.wise-qatar.org/what-we-do Through both the annual Summit and a range of ongoing programs WISE is promoting innovation and building the future of education through collaboration. WISE connects innovators and offers a global platform for the development of new ideas, supports innovative approaches to education and promotes successful practices from various sectors and from around the world to build the future of education.

Expérithèque (France),

Bibliothèque des expérimentations pédagogiques

ASEM-LLL HUB (2005) Universities

http://asemlllhub.org/ An official network of Asian and European higher education institutions, working and learning together to achieve excellence in comparative research on lifelong learning, to offer research-based education policy recommendation, and to develop mutual understanding between Asia and Europe.

Apprendre avec le numérique. Comment faire interagir la révolution cognitive et la révolution numérique ? Quels éclairages ? B-M. BARTH

Voir La Lettre du CMA n°3, février 2013 : Le numérique est-il porteur d'une révolution pédagogique?

2.3 Infrastructure

Locaux, Livres, technologies

2.4 Décrochage scolaire et Violences à l'école

Voir dossier apprentissages

Gestion de la violence à l'école
L'école : changer de cap, novembre 2013. La médiation par les pairs et le harcèlement entre élèves.

Écoles de la 2e chance

ERASMUS + : lutte contre le décrochage scolaire

http://www.agence-erasmus.fr/docs/2281_etude-decrochage-ife-21-complete-mai-2015.pdf

2.5 Orientation

Chaire UNESCO « Orientation et conseil tout au long de la vie »

La mondialisation de la distribution des emplois, le développement de nouvelles formes d'organisation du travail et l'émergence d'un nouveau regard scientifique sur la subjectivité humaine ont fait naître un nouveau paradigme sous-jacent aux interventions d'accompagnement en orientation. Ce modèle de l'individu orientant son parcours professionnel et sa vie se substitue ainsi progressivement à celui de l'appariement individu - activités de travail. Il donne lieu à trois grands types d'accompagnement en orientation que les mots « information », « guidance » et « dialogues » peuvent caractériser. Le constat des graves crises touchant l'éducation, le travail, et, d'une manière plus générale, le monde humain suggère néanmoins qu'un tel modèle ne pourra être viable dans le long terme que si des réformes adviennent. Celles-ci seraient relatives aux finalités et aux modalités de l'éducation, elles auraient pour objectif d'instituer un droit universel du travail visant à éradiquer

le travail indécent et elles inscriraient le souci des autrui lointains, des institutions justes et de la préservation d'un monde humain au cœur même des dialogues de conseil.

Voir annexe 3

Voir Cité des métiers, Olivier Las Vergnas

III. Améliorer la qualité des systèmes de formation

3.1 Préparer à exercer une activité

Formation professionnelle des salariés (France)

30 % DES SALARIES FRANÇAIS ACCÈDENT A LA FORMATION DANS LEUR VIE PROFESSIONNELLE, 16 avril 2013, E. CHARBONNIER

3.2 Accompagner les transitions professionnelles

Les transitions professionnelles: Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation

Résumé. Les transitions professionnelles jalonnent les parcours de vie des personnes. Nous proposons de considérer trois dynamiques que ces transitions impliquent : les remaniements identitaires, l'acquisition de compétences, la construction de sens. Les personnes peuvent trouver différentes ressources pour aménager des transitions. Dans le contexte socioprofessionnel actuel, le rôle des conseillers en orientation est souvent d'accompagner ces processus de transitions, et d'aider à l'identification et l'usage de ces ressources. En particulier, nous montrons ce qu'est et pourrait être le rôle du conseiller dans les transitions école-travail, les transitions liées à l'alternance en cours d'emploi et à la retraite.

3.3 Apprendre par et dans le travail

Voir La Lettre du CMA n°6, septembre 2014 : L'apprentissage organisationnel, première partie, « de quoi parle-t-on ? »

Voir La Lettre du CMA n°7, décembre 2014 : L'apprentissage organisationnel, seconde partie, « réalités des pratiques »

Voir « Reconnaître et développer le rôle des entreprises dans les apprentissages tout au long de la vie », Actes du 4e Forum, pp. 72-90

AFREF, Association Française de Réflexion et d'Échange sur la Formation

IV. Faire vivre un écosystème d'apprentissage (ODD 11)

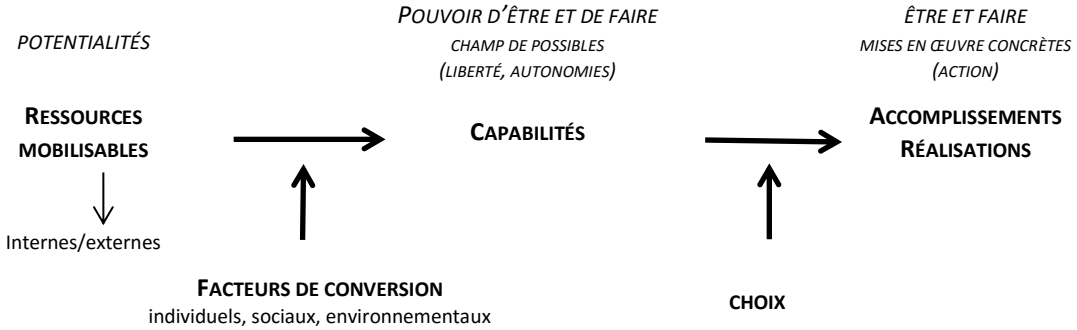
4.1 Environnement *capacitant*

« Être capable de » dépend de l'environnement dans lequel se déroule l'action. Un environnement approprié peut (ou non) ouvrir des opportunités pour la réalisation de potentialités : il ne suffit pas de *vouloir* ou *savoir* pour *pouvoir* agir. Ceci s'applique aussi aux activités d'apprentissages.

Solveig Fernagu-Oudet, dans *Apprendre au travail* (Bourgeois, 2012), montre *comment favoriser un environnement «capacitant» dans les organisations* en partant de la notion de *capabilité* d'Amartya Sen.

> Les *capacités* diffèrent des *capabilités* en ceci que les premières relèvent d'un *savoir-faire quelque chose*, et les secondes du fait d'*être en mesure de faire quelque chose*, elles sont

donc un « pouvoir faire ». La *capabilité* définit un champ de possibles tout à la fois pour l'individu qui en est porteur et pour l'organisation qui peut en profiter[8]. Elle s'appuie pour cela sur un ensemble de *ressources mobilisables* (internes et externes à l'individu) qui vont subir des *conversions* et se traduire en opportunités afin de s'actualiser dans des réalisations ou des conduites choisies. Amartya Sen parle d'*accomplissements* ou de *fonctionnements* (cf. figure ci-contre).



L'approche par les capacités[9]

Les *facteurs de conversion* sont les facteurs - liés à l'individu et/ou au contexte dans lequel celui-ci évolue - qui facilitent ou entravent sa capacité à faire usage des ressources pour les convertir en réalisations concrètes[10]. Ces facteurs peuvent être individuels (sexe, âge, caractéristiques génétiques, expérience, niveau de formation, etc.), sociaux (héritage social de l'individu, équipe de travail, etc.), ou *environnementaux* (contraintes/opportunités géographiques et institutionnelles, contexte normatif et culturel, moyens techniques, organisation du travail, etc.).

Les *capabilités* sont des ressources externes et internes à l'individu. Ainsi la mise en œuvre d'une capacité ne dépend pas seulement de sa disponibilité, mais aussi d'un ensemble de conditions organisationnelles, techniques, sociales, etc., qui lui permettent de s'actualiser, de se transformer et de devenir capabilité[11]. Si l'on considère, du point de vue de l'individu, qu'une situation lui apparaît telle qu'il l'appréhende, la perçoit, la comprend, la problématise en vue d'y faire quelque chose ou d'en faire quelque chose, les ressources au service de l'action doivent être disponibles, suffisantes, visibles et pouvoir se combiner adéquatement.

9. Adapté de M. Bonvin et N. Farvaque, « L'accès à l'emploi au prisme des capabilités, enjeux théoriques et méthodologiques », *Formation Emploi*, 2007, n° 98, p. 9-22.

10. M. Verhoeven, J.-F. Orianne et V. Dupriez, « Vers des politiques d'éducation "capacitantes" ? », *Formation Emploi*, 2007, n° 98, p. 93-107.

11. B. Zimmermann et J. de Munck (dirs.), 2008, op.cit. ; B. Zimmermann, 2011, op. cit.

Dynamiser les environnements de travail pour les rendre capacitants consiste à aider les individus à repérer, à mobiliser et à utiliser les ressources à leur disposition, et pas seulement à les mettre à disposition (via les capabilités). C'est donc un environnement qui favorise l'intelligence des situations, qui met les individus en capacité d'apprendre, d'apprendre à apprendre, d'être acteurs de leur propre mouvement, et qui donne des moyens et des opportunités pour apprendre (Fernagu Oudet, 2013).

4.2 Les territoires apprenants

Bien qu'il soit relativement récent, le concept de « ville ou de région apprenante » est au cœur d'un nombre croissant de stratégies de développement régional. Mais qu'est-ce au juste qu'une « ville apprenante » ? Et comment fonctionne-t-elle ? OCDE

Voir annexe 1

Les Villes intelligentes centrées sur l'usage du numérique (http://fr.wikipedia.org/wiki/Ville_intelligente)

Les Villes créatrices centrées sur la culture (http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136203f.pdf).

Global Network of Learning Cities (UNESCO)

http://learningcities.uil.unesco.org/fr/accueil In the global context, cities differ in their cultural and ethnic composition, and in their heritage and social structures. However, many characteristics of a learning city are shared. The Beijing Declaration on Building Learning Cities defines a learning city as one which effectively mobilises its resources to:

- promote inclusive learning from basic to higher education;
- re-vitalise learning in families and communities;
- facilitate learning for and in the workplace;
- extend the use of modern learning technologies;
- enhance quality and excellence in learning; and
- nurture a culture of learning throughout life.

Déclaration de Pékin sur la création des villes apprenantes
http://learningcities.uil.unesco.org/fileadmin/content/Publications/Conference/BJ_declaration_FR.pdf
Référentiel des villes apprenantes : liste de caractéristiques clés et méthodes d'évaluation
http://learningcities.uil.unesco.org/fileadmin/content/Publications/Conference/Key_Features_of_Learning_Cities__FR.pdf

International Association of Educating Cities (1994)

http://www.edcities.org/en/ A non-profit Association, constituted as a permanent collaborative structure uniting local governments committed to the Charter of Educating Cities, which is the road map of the cities that comprise it. Any local government that accepts this commitment can become an active member of the Association, regardless of its administrative powers. At the 2014 year end, the Association has 478 member cities in 36 countries on all continents.

A network of American Cities of Learning

has emerged in the US with initiatives in Chicago, Pittsburgh, Washington, Dallas, and Los Angeles. While Cities of Learning have much in common with Learning Cities they have a focus on youth rather than the whole lifecycle in most Learning Cities. They involve coalitions of partners that might involve museums, libraries, parks, and other local institutions. They are anchored by principles of 'connected learning' in an interest-driven approach designed to make learning relevant for young people. The Cities of Learning movement is supported by the John D and Catherine T. MacArthur Foundation. General information is available at http://citiesoflearning.org while information on the initial initiative in Chicago initiative is at https://chicagocityoflearning.org

Université & Territoires (France)

http://www.universites-territoires.fr/ut/ Montrer, par la valorisation d'actions et d'expériences emblématiques et remarquables, aux décideurs territoriaux que l'Université joue un rôle central dans l'émergence d'une société de la connaissance.

Éducation et territoires (France)

http://www.education-territoires.fr/ Conseille et accompagne les collectivités dans la mise en œuvre de leur politique et de leurs projets éducatifs.

Pascal International Exchange (Pascal Observatory)

http://pie.pascalobservatory.org/ The PASCAL International Exchanges (PIE) project aims to broker and support exchange, on a bilateral or multilateral basis, between local, community and city agencies and organisations in different parts of the world. Its focus is connecting those with specific missions, including neighbourhood learning centres, libraries, and cultural and heritage institutes, that make a distinctive contribution to lifelong learning and building innovative learning communities that promote the well-being and quality of life of all citizens.

4.3 Informal learning: theory, practice and experience

Informal learning should no longer be regarded as an inferior form of learning whose main purpose is to act as the precursor of formal learning; it needs to be seen as fundamental, necessary and valuable in its own right, at times directly relevant to employment and at other times not relevant at all. (Coffield 2000: 8)

4.4 L'autoformation

http://a-graf.org/ L'autoformation est un processus autonomisant de mise en forme de soi, centré sur la personne ou le groupe, étayé sur le collectif. Ce processus conjugue appropriation de savoirs, modes divers d'apprentissages, construction de sens et transformation de soi. Il se développe dans l'ensemble des pratiques sociales et tout au long de la vie.

4.5 Les réseaux d'échanges réciproques de savoir (RERS)

http://www.rers-asso.org/qui_intro.htm , Claire Heber-Suffrin. Projet collectif porté par des citoyens et citoyennes, pour que tous les savoirs soient partagés et que toute personne qui accepte de partager ses savoirs accepte aussi d'apprendre des autres. C'est un projet de mise en circulation des savoirs où chaque participant choisit à la fois d'offrir et de demander des savoirs qu'il a construits tout au cours de sa vie professionnelle, personnelle, militante, associative, familiale, etc.

V. Intervenir sur des thèmes transversaux

5.1 Éducation et Santé (ODD 3)

Dossier du CMA : Santé

A Structural Intervention towards Better Health & Education Outcomes for Girls (présentation, 4e forum mondial, Paris 2015)

Quelle éducation à la sexualité des jeunes adultes ? (**voir annexe 7**)

Voir « **Agir, éduquer et former pour une santé durable** », Actes du 4e Forum, pp. 46-71

5.2 Éducation et développement durable (ODD)

Une exigence de principes, de valeurs et un point de vue systémique clairement explicité et une volonté effective de transformation

Selon ma perspective, la problématique du développement durable va de pair avec celle de l'équité, et l'éducation est l'un des vecteurs clefs pour que la résultante dans ce « parallélogramme de forces » conduise à respecter les principes et les valeurs qui fondent ou doivent fonder la cohabitation entre ceux qui aspirent à devenir des êtres humains, tels qu'exprimé dans la Déclaration universelle des droits de l'homme.

C’est en prenant en compte ces principes et valeurs que je présenterai les problèmes, de point de vue, conceptuels et terminologiques, qui rendent difficile une connaissance adéquate de la réalité, condition nécessaire – bien que non suffisante – pour soutenir, pour définir, pour exécuter, pour suivre, pour évaluer et pour reformuler les politiques et les stratégies pour faire face aux problèmes dont la solution ne peut pas être retardée, tant au plan national, régional qu’international et qui demandent que nous nous donnions les moyens de nos ambitions, parce que « la meilleure manière de dire est de faire » (José Martí). Alfonso LIZARZABURU
Texte complet

Communities in Action: Lifelong Learning for sustainable development

http://www.lu-koper.si/dokument.aspx?id=692

“Lifelong Learning: Continuous Education for Sustainable Development “, St-Petersburg

5.3 Éducation et relations intergénérationnels

"Le lien intergénérationnel : entre transmissions et tensions", 2011

5.4 Éducation et relations interculturelles

La Lettre du CMA n°4, septembre 2013 : Apprentissages tout au long de la vie et interculturalité : I. Approches interculturelles en éducation II. Multiculturalité et entreprises III. Les limites de l'utopie multiculturelle

5.5 Éducation, arts et patrimoine

UNESCO – Éducation artistique

L’éducation artistique et culturelle (France)

Voir « **Reconnaître et faire émerger des compétences interculturelles** pour lever les obstacles au vivre ensemble dans la diversité culturelle », Actes du 4e Forum, pp. 91-107

Emmaüs à Orsay – Orsay chez Emmaüs

Pour la première fois au musée d'Orsay, des personnes peu familières des musées deviennent les acteurs d'un projet qui trouve sa concrétisation dans ses salles et hors les murs.

* * *

Deux initiatives pour illustrer la puissance de l'art pour changer notre vision du monde et, pour ré enchanter la vie dans des quartiers déshérités ! Serait-ce une autre manière d'aborder la reconnaissance propice aux apprentissages ?

Arts de la rue à Jakarta, Indonésie

https://vimeo.com/77989998 Share the Word is an art project led by photographer Spag and graffiti artist Seb Toussaint, set in different slums and low income neighbourhoods around the world. The first episode takes place in Jakarta, Indonesia.
Share Th e Word is the Outsiders Krew's first worldwide art project, mixing graffiti, photography and film, and using art to create bridges between cultures. The Krew chooses to work inside each neighbourhood for 3 to 5 weeks, and asks each household to give them one word that they want to express. Each word will then become the main feature of a spontaneously-painted mural by artist Seb Toussaint. Spag, as the Krew's photographer,

works to illustrate the chosen words by capturing scenes of daily life and portraits of locals, telling the story of the neighbourhood through his art. The project also aims to get the local community involved by encouraging the children to paint and learn graffiti by giving art classes on the streets.

This video was shot by the Outsiders Krew in Kampung Bayur, a neighbourhood of East Jakarta, in Indonesia. In a little more than 3 weeks, 15 murals were painted with words chosen by the inhabitants. All the murals were painted in freestyle.

The words are: Assalamu'alaikum (peace be upon you), Bismillah (in the name of god), Banjir (flood), Kali Malang (name of a river), Merdeka (freedom), Horas (congratulations), Nabila (name of a child), Alif (name of a child), Kali Sunter (name of a river), Peace, Kampung Bayur (name of the neighbourhood), Pendopo (meeting place), Pulang Basamo (to come together), Makasih (thank you), Harmony. Et aussi Nairobi, Katmandou, Bogotá.

http://ilovegraffiti.de/blog/2014/12/18/share-the-word-ein-projekt-der-outsiders-krew/

Instruments de musiques à base de matériaux récupérés dans une décharge, Cateura, Paraguay

http://vimeo.com/52711779 Landfill Harmonic- **The world sends us garbage... We send back music**. http://www.landfillharmonicmovie.com/

MAP Mural Arts Program (Philadelphie, USA)

"la présence soudaine d'une œuvre d'art transforme le regard que les habitants portent sur eux-mêmes et sur leur quartier » Jane Golden. 200 villes américaines consultent le MAP pour mettre en place un programme similaire. Dans le monde, elles sont une douzaine à le faire dont Paris.

5.6 Éducation et sports

Yves ANGELLOZ, Kinésithérapeute, Président Fondateur du Centre International des Jeux Mondiaux pour la Paix (présentation, 4e forum mondial, Paris 2015)

Insertion sociale et d'éducation par le sport (France)

5.7 Éducation et vie civique (ODD 16)

EUCIS-LLL (European Civil Society Platform for Life Long Learning)

5.8 Évaluation des actions

L'évaluation privilégie souvent le quantitatif au travers de tests et d'enquêtes prétendant être appropriés, pertinents, suffisants pour obtenir ce que l'on cherche [Questions à choix multiples (QCM), Programme international pour le suivi des acquis (PISA), Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC)...]. L'évaluation est à la fois qualitative et quantitative par la création d'indices composites pertinents, qui permettent de mieux calibrer ce qu'on veut obtenir.

Expérimentations : innovation, méthodologie, évaluation, Revue Éducation et formations - n° 81, mars 2012

Institut de statistique de l'UNESCO la référence principale en matière de données statistiques comparables au niveau international en éducation, science et technologie, culture et communication, pour plus de 200 pays et territoires.

L'évaluation des compétences des adultes (PIAAC)

L'évaluation des compétences des adultes est une étude internationale menée dans 33 pays dans le cadre du *Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes* (PIAAC). Elle

mesure les facultés cognitives et les compétences dans le monde du travail qui sont estimées nécessaires afin que les individus évoluent avec succès dans la société et sont essentielles à la prospérité de l'économie.

L'évaluation des performances des systèmes éducatifs (PISA)
Le programme PISA (acronyme pour « Program for International Student Assessment » en anglais, et pour « *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* » en français) est un ensemble d'études menées par l'OCDE et visant à la mesure des performances des systèmes éducatifs des pays membres et non membres. Leur publication est triennale. La première étude fut menée en 2000.

L'évaluation des apprentissages est un casse-tête qui n'a pas trouvé de solution indiscutée à ce jour.

Si chacun comprend l'utilité et la nécessité de cette évaluation (pour les décideurs, les concepteurs de formation, les formateurs, les apprenants), il n'existe en revanche pas d'outils qui fassent l'unanimité. Et au-delà de l'outillage, il n'y a pas de consensus non plus sur ce que sont les apprentissages. Ceci, on en conviendra, rend difficile un accord sur la manière de les évaluer, surtout si l'on recherche des outils pratiques et fiables.

Plusieurs difficultés se présentent. L'apprentissage n'est pas perceptible ou observable en tant que tel : il faut toujours passer par l'évaluation de performances ou de différentiels de performances (avant et après la formation ou la pratique). Mais dans ce cas, on pourrait être abusé par des performances qui s'améliorent sans qu'elles soient dues à des apprentissages, ou bien à des performances qui stagnent alors que des apprentissages sont intervenus, et ont d'ailleurs pu provoquer une baisse de performance.

Par ailleurs, un apprentissage se caractérise souvent par le fait que ce qui est acquis permet d'être performant dans des situations autres que celles où l'on a appris. On conçoit que dans ce cas les instruments d'évaluation doivent porter sur des contextes autres que ceux de la formation ou de l'apprentissage. Ce qui ne contribue pas à simplifier la démarche d'évaluation.

On peut de plus, pour rendre la démarche plus légère que l'évaluation en contexte d'acquisition, recourir aux représentations des acteurs, et évaluer le sentiment d'apprentissage, ou l'impression qu'ont les acteurs d'avoir ou non appris quelque chose. Mais dans ce cas ne se heurte-t-on pas à la difficulté relative à l'improbable coïncidence entre les apprentissages réels et les apprentissages ressentis, représentés ou estimés?

Enfin, le dernier point tient à ce que l'exigence parfaitement légitime de précision, de rigueur et d'explicitation des conditions d'évaluation, conduit à ne plus évaluer que ce qui est aisément accessible et quantifiable, se révélant *in fine* superficiel voire futile. Les grandes enquêtes et les obsessions évaluatrices des organismes internationaux tels que l'OCDE par exemple, sont parfois porteurs de conceptions simplistes dont la seule justification est leur prétention à l'objectivité et la quantification.

Mais enfin, on mesure bien le bonheur aujourd'hui, alors pourquoi pas l'apprentissage ?

C'est pourquoi nous présentons ici à titre d'exemple une méthode ancienne et fort connue en gestion des ressources humaines[1]. Elle porte en priorité sur les apprentissages et formations formels et explicites, mais elle a pu être utilisée dans des conditions non formelles. Il s'agit d'une évaluation en quatre niveaux articulant une évaluation à chaud (Niveaux 1 et 2) et à froid (Niveaux 3 et 4). Elle procède par autoévaluation.

Le Niveau 1 est celui des *réactions des personnes* : ont-elles ou non réagi favorablement pendant et au terme de l'apprentissage ? Quel est leur degré de satisfaction ?

Le Niveau 2 est celui de *l'apprentissage proprement dit*. Qu'ont appris les personnes à l'issue de la formation ? Quelles connaissances, compétences et/ou attitudes (savoir, savoir- faire, savoir être) ont été acquises ? Les objectifs pédagogiques ont-ils été atteints ?

Le Niveau 3 est celui *du comportement et du transfert*: les apprenants utilisent-ils ce qu'ils ont appris à leur travail ? Des comportements nouveaux sont-ils apparus et si oui lesquels ?

Le Niveau 4 est celui *des résultats pour l'entreprise*. Ces apprentissages ont-ils un impact sur l'entreprise, son fonctionnement et ses résultats en termes de taux d'absentéisme, accidents de travail, chiffre d'affaires, productivité, satisfaction des clients, etc. ?

Marc Durand, dans « *Apprendre au travail* », PUF, 2012

1. D.J. Kirkpatrick, *Evaluatlng Tralnlng Programs*, San Francisco, Berrett-Koehler Publishers, 1959.

ANNEXE 1 : Les villes apprenantes

« Territoire apprenant » : les enjeux d'une définition

Bernard Bier

Le « territoire apprenant », une notion floue, dont le sens est à construire (voire à conquérir). Il s'inscrit, dans le champ des politiques publiques d'éducation, dans une histoire qui nous fait passer des contrats éducatifs locaux à la « ville éducatrice », à l'éducation et formation tout au long de la vie, puis au « territoire apprenant ». Dans le même temps, l'expression vient du monde des organisations, voire des organisations capitalistes, ainsi que du champ du développement territorial. Cette généalogie peut nous aider à en préciser les contours, mais aussi en pose les limites ou plutôt permet de voir que c'est une notion qui peut renvoyer à deux visions du monde : l'approche managériale ou l'utopie démocratique. Autrement dit, travailler cette notion nous conduit à retrouver le lien entre projet politique et projet éducatif. Là où l'utopie éducative rencontre l'utopie politique.

Mots clés : Territoire, éducation, politique, coopération, savoirs…

Un objet émergent mal identifié

L'expression « territoire apprenant » connaît aujourd'hui une forte occurrence dans le champ éducatif. Mais différents dictionnaires récents ou réactualisés récemment n'en font aucune mention. Un des rares ouvrages parus à ce jour sur le sujet, celui de Jean-Pierre Jambes, renvoie essentiellement au développement local. Cependant des villes ou collectivités s'y réfèrent de plus en plus : ainsi les agglomérations de Rennes et Saint-Brieuc se revendiquent « métropoles apprenantes », le Schéma Régional Éducation Formation (SREF) des Pays-de-Loire se réfère à un « indice de territoire apprenant ». Un colloque récent organisé par la ville de Rennes et la Ligue de l'enseignement en fait un de ses axes de réflexion, réunissant sur le sujet un universitaire directeur du développement d'une communauté d'agglomération, le rédacteur en chef d'un mensuel économique, un sociologue de l'éducation, le secrétaire national d'une fédération d'éducation populaire et un architecte. Et des revues y consacrent des contributions (cf. ce numéro de *SpécifiCITéS*).

Il s'agit en l'état d'un objet flou, mal identifié, au périmètre et au contenu incertain, qui semble fonctionner comme un « slogan », un modèle, une marque, dont le sens est à habiter, construire, plus repérable dans le discours des politiques publiques que dans celui de la pédagogie, et dans celui des villes ou collectivités en train d'affirmer leur légitimité contre le leadership de l'Éducation nationale.

Cet article se propose de montrer l'émergence de cette notion dans le champ des politiques éducatives en France particulièrement. Il tentera ensuite à la lumière des travaux sur le sujet de dégager ce qui pourrait être le contour ou les configurations de ce « territoire apprenant ». Et il développera l'hypothèse que si son sens est en partie à construire, il est un objet de confrontation et de conquête idéologique, autour de ce que serait le projet éducatif et politique du 21ème siècle.

Quand les politiques éducatives redécouvrent le territoire

Le projet de territoire apprenant s'inscrit à la fois dans une filiation et en rupture. La filiation, c'est celle des politiques qui se mettent progressivement en place à l'aube des années 1980 avec les Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP), celle des différents dispositifs d'accompagnement (des Animations Éducatives périscolaires, AEPS, aux Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité, CLAS), celles des politiques d'aménagement des rythmes de l'enfant sous leurs différentes appellations (Aménagement du temps de l'enfant, ATE, aménagement des rythmes scolaires, ARS, aménagement des rythmes de vie de l'enfant et du jeune, ARVEJ). L'ensemble de ces politiques contractuelles territorialisées, autrement dit politiques impulsées par l'État et déclinées sur les territoires, font appel au partenariat local, avec les collectivités, les associations, les parents, avec des formes et des bonheurs divers. Même s'il s'agit d'un partenariat au service

de l'école et assujett, ces politiques s'inscrivent en rupture avec une exception éducative française : une approche scolaro-centrée de l'éducation, qui se veut dans l'ignorance du territoire, voire le rejette. Héritière des collèges jésuites et oratoriens comme des petites écoles chrétiennes qui voulaient faire de l'enfant un bon chrétien et pour cela l'arracher aux influences néfastes du monde profane, l'école de la République s'est construite sur le mythe des Lumières : préparer le citoyen de demain, c'était le conduire à rompre avec les appartenances communautaires, incarnées dans les solidarités territoriales et familiales, elles-mêmes marquées du sceau d'infamie de l'Ancien Régime et d'une église catholique hostile à la République. D'où le choix d'une « école-sanctuaire », coupée des bruits du monde… (nous pourrions filer longuement la métaphore religieuse, à l'instar de Dubet). L'école de la République comme l'école catholique s'appuyèrent pour ce faire sur la mise en place d'une « forme scolaire » : reposant sur l'organisation disciplinaire des savoirs, la séparation entre les apprentissages et les pratiques sociales, fondée sur l'abstraction, elle implique de la part de l'apprenant gratuité, désintéressement, capacité à mettre entre parenthèses le monde et ses problèmes. L'imaginaire de cette école s'est construit aussi dans la volonté de transmettre, d'une part des savoirs « scientifiques », dans l'héritage des lumières et en réaction aux savoirs populaires ou profanes, renvoyés au rang de superstitions, croyances, et d'autre part des savoirs patrimoniaux. Dans les faits, elle transmettait des savoirs et disciplines, qui à un moment donné, étaient considérés comme scolairement légitimes.

Une circulaire interministérielle (Éducation nationale, Jeunesse et Sports, Culture, DIV) datée du 25 octobre 2000 proclame sa « conviction que l'éducation est une mission partagée… » en proposant aux collectivités territoriales de s'engager dans la signature de Contrats éducatifs locaux (CEL), qui vont toucher quelques centaines de communes. Aujourd'hui, alors que l'État a fortement restreint ses financements, ou les a resserrés sur une tranche d'âge (pré-adolescents et adolescents) et des territoires spécifiques (ceux de la cohésion sociale et du rural en déshérence), des collectivités (communes, communautés de communes ou d'agglomérations, Départements, Régions) de plus en plus nombreuses s'engagent dans la mise en œuvre de projets ou de politiques éducatives locales (appelées aussi territoriales, globales…). Dans l'héritage de quelques villes phares qui dès les années 1970 s'étaient lancées dans l'aventure (Hérouville Saint-Clair, Saint-Fons), des politiques éducatives territoriales (c'est-à-dire émanant du territoire) sont impulsées, mobilisant les différents acteurs éducatifs du territoire, dans une complémentarité entre l'éducation formelle (l'école) et non formelle (dans le champ des loisirs socioculturels ou sportifs, des médiathèques, des conservatoires…).

Parallèlement, des collectivités plus prospectives ont créé le Réseau Français des Villes Éducatrices (RFVE) en 1998, lui-même affilié à une Association Internationale des Villes Éducatrices (AIVE) dont le leader est Barcelone. La charte du réseau affirme que l'on apprend *dans* la ville, mais aussi *de* la ville. Autrement dit cette logique conduit à prendre en compte le fait que les enfants et les jeunes se construisent de plus en plus hors du temps scolaire et familial, dans des interactions entre pairs et avec leur environnement. Dans cette logique, l'éducation informelle devient un axe nécessaire des politiques éducatives. Penser l'éducation implique alors de ne plus s'adresser aux seuls professionnels de l'éducation, mais à convoquer aussi aménageurs, urbanistes, architectes, et à s'inscrire dans une politique de développement du territoire. À l'instar du sociologue et philosophe Bruno Latour, nous pourrions dire que les acteurs de l'éducation ne sont plus les seuls humains et *a fortiori* les seuls professionnels de l'éducation, mais comprennent aussi le monde des choses et des faits qui nous environnent et participent à nos apprentissages.

Enfin, les évolutions technologiques et les mutations sociétales, la multiplication et la mondialisation des savoirs, et l'entrée dans une « société de l'incertitude » conduisent de plus en plus les politiques éducatives à s'inscrire dans une logique d'éducation et formation tout au long de la vie (*life long learning*) (EFTLV).

Cette double dynamique - prise en compte de l'éducation informelle et inscription dans la logique d'éducation et formation tout au long de la vie - est d'ailleurs un axe fort des politiques européennes, non sans ambiguïté : s'agit-il de construire l'homme « complet » (idéal humaniste du « *mens sana in corpore sano*

», idéal classique de l'« honnête homme », idéal républicain du citoyen…) ou de former un travailleur acteur du développement économique et au service de l'entreprise ? Les termes du débat sont posés.

Ces évolutions présentes nous semblent opérer un important renversement. Durkheim, à la rubrique « Éducation » du *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de F. Buisson de 1911, commençait, dans un texte devenu canonique, par évoquer, à la suite de Stuart Mill, un « sens étendu » du terme, qui désignerait « l'ensemble des influences que la nature ou les autres hommes peuvent exercer soit sur notre intelligence soit sur notre volonté » ; avant de restreindre le sens du terme à la transmission des adultes vers les enfants : « L'action des choses sur les hommes est très différente, par ses procédés et ses résultats, de celle qui vient des hommes eux-mêmes ; et l'action des contemporains diffère de celle que les adultes exercent sur les plus jeunes. C'est cette dernière seule qui nous intéresse ici. Dans ses travaux ultérieurs sur le sujet, celui qui occupa de 1902 à sa mort en 1917 la chaire de science de l'éducation à la Sorbonne, ne se focalisa plus que sur les seuls enseignements scolaires.

Il semblerait donc qu'aujourd'hui des données objectives et les enjeux contemporains nous conduisent à rouvrir de manière institutionnelle tout l'éventail des dimensions éducatives. Ce qui est d'ailleurs conforme aux analyses du même Durkheim pour qui il n'y a pas de modèle éducatif absolu mais des formes correspondantes aux valeurs et besoins d'une époque.

Le territoire apprenant en ses configurations

Toute ville est de fait éducatrice, tout territoire est de fait apprenant.

Mais ce dont il est question ici est le fait que des institutions ou des politiques publiques font dorénavant de ces expressions (« ville éducatrice », « territoire apprenant ») un label ou un modèle auquel tendre.

Que recouvre donc le terme de « territoire apprenant » ? Repris aux logiques du développement territorial, il vient du monde des organisations. Une organisation apprenante est « une organisation capable d'apprendre d'elle-même et de son action », nous dit Jambes, qui ajoute qu'il s'agit aussi « d'une méthode, selon laquelle le territoire serait en quelque sorte un outil d'apprentissage collectif, une régulation par l'apprentissage collectif ». Et de poursuivre « Il s'agit là d'une théorie molle qu'il convient de mettre en expérimentation ».

Cette notion de « territoire apprenant » apparaît et s'inscrit dans le contexte plus global de la « société de la connaissance », terme renvoyant à la fois à la réalité de la société présente et au modèle de société qu'il importe de développer dans un monde en mutations rapides et de forte concurrence économique. Et l'on retrouve à ce propos un débat évoqué plus haut relativement au projet européen d'EFTLV. L'expression de « société de la connaissance » évoque-t-elle le projet de diffusion large d'une connaissance vecteur de développement humain (en quelque sorte une version actualisée du projet d'éducation populaire) ? Ou est-elle l'appareil idéologique porté entre autres par l'Union européenne et visant à légitimer une concurrence sans frein dans le monde néolibéral (tel était le point de vue développé par M. Duru-Bellat, lors d'une rencontre organisée par l'Afev le 4 décembre 2009 sur le thème de l'« égalité des chances ») ?

Toujours est-il que, pour reprendre les propos de B. Nylan, « la société de la connaissance se construit en devenant une « société apprenante ». Tous les acteurs (chercheurs, dirigeants, travailleurs) contribuent à ce processus en mettant en commun leur compréhension et leurs savoir-faire spécifiques pour construire des systèmes sociaux ou des institutions capables de capter/de mémoriser, de médiatiser et de construire en permanence de nouveaux savoirs… Il s'agit plutôt d'une forme d'apprentissage collectif - d'un processus de formation de communautés - où les établissements éducatifs œuvrent en permanence avec d'autres organismes (y compris les instituts de recherche technologique et les organismes sociaux ou économiques) à la construction des connaissances en vue de réaliser des objectifs communs ».

Et de la « société apprenante » à la « ville apprenante », le lien va de soi : « la ville ne peut survivre sans devenir une ville de savoir, mais elle ne peut pas devenir une ville de savoir sans devenir une ville apprenante ».

Organisation, société ou territoire apprenants fonctionnent sur le même modèle : ils appellent la coopération des acteurs, la mobilisation des ressources (savoirs et compétences) dans le cadre d'un projet partagé. À la logique verticale, ils substituent celle de l'horizontalité, à l'organisation hiérarchique, ils substituent celle des réseaux. Autrement dit, pour reprendre une fois encore une expression de Jambes, dans le territoire apprenant, ce qui compte c'est « le lien plus que le lieu ».

C'est le lien plus que la structure qui fait aujourd'hui société. Et c'est le savoir, l'immatériel, qui deviennent producteurs de richesses, et qui conduisent des collectivités à investir à la fois dans le développement de la recherche et de la diffusion de haut niveau et à étendre le dispositif d'éducation et formation tout au long de la vie. Ainsi Alex Mariani, directeur de la prospective à Rennes métropole, explique-t-il que les élus de l'agglomération « ont conclu que le facteur principal sur lequel il fallait asseoir le développement de l'agglomération était l'intelligence du territoire et ont décidé qu'il s'agirait de la matière grise. Étant donné l'existence d'une forte tradition autour des questions d'enseignement supérieur et de recherche sur l'agglomération…, il a été décidé de dépasser cette vision du savoir cantonnée à la sphère supérieure et de montrer que le savoir se situait dans l'ensemble de la population qui devenait elle-même source de savoir… Il a donc été choisi de définir l'EFTLV comme l'axe principal de développement de cette agglomération ».

Approche managériale versus utopie démocratique

Nul ne contestera l'avancée potentielle en termes de dynamique économique, sociale et culturelle, de développement personnel… portée par cette notion de « territoire apprenant ». A. Mariani souligne les avancées qu'elle a permises : « Nous sommes partis d'une logique de compétitivité et de positionnement de l'agglomération à l'échelle européenne, par rapport à d'autres grandes villes, pour aboutir à une démarche de solidarité et de cohésion sociale ». Incontestablement, si le modèle de l'« intégration » qui postulait des institutions fortes a aujourd'hui perdu de sa pertinence au profit de celui de « cohésion sociale », plus apte à rendre compte d'une « société fragmentée », voire d'une « société liquide », et si l'on s'interroge sur ce qui fait aujourd'hui ien, l'accroissement des savoirs, le développement global du niveau de formation, les nécessaires interdépendances qu'ils créent permettent de répondre de manière nouvelle à la vieille et fondatrice question de la sociologie sur ce qui faisait « tenir » la société, question à laquelle Durkheim répondait en convoquant la division sociale du travail et l'éducation.

Néanmoins un discours consensuel autour de ces expressions de « société de la connaissance » ou de « territoire apprenant » peut conduire à occulter le fait qu'il s'agit d'objets polémiques, et que les enjeux de définition en sont aussi des enjeux idéologiques, politiques voire civilisationnels.

La société occidentale s'est construite sur une rupture radicale entre savoirs savants et savoirs profanes, ces derniers étant renvoyés aux préjugés, à l'obscurantisme… Ce mouvement porté fortement par l'idéologie des Lumières va devenir hégémonique et se traduira par une invalidation de toute autre forme de savoirs (et de ceux qui les portent). Mais cette approche hégémonique des savoirs est aujourd'hui entrée dans l'ère du soupçon. Épistémologues et sociologues des sciences interrogent une certaine conception de la science. D'autres types de savoirs sont mis en avant : « savoirs de vie, savoirs de ville », savoirs d'action, savoirs d'adaptation, expertise d'usage, savoirs citoyens, qui sont mobilisés jusque dans les expertises scientifiques.

Reconnaître cette pluralité des savoirs n'est en aucun cas tomber dans la confusion entre information, connaissance et savoir, ni entre savoirs et compétences, mais appeler à les penser dans leur complémentarité. Leur prise en compte et leur confrontation constituent un enrichissement personnel et collectif, une ouverture, la chance d'un désenclavement des savoirs, des métissages, de la pluridisciplinarité, et ils deviennent de ce fait vecteur de lien social.

Il ne s'agit pas non plus par-là d'entrer dans le relativisme, mais de reconnaître la légitimité de tous les savoirs (et de ceux qui les portent) à entrer dans la discussion et le débat public (aux antipodes donc des savoirs révélés ou des préjugés qui refusent cette confrontation).

Cette posture revient *de facto* à reconnaître les savoirs de tous, et tous comme porteurs de savoirs. A. Mariani dans le projet de Rennes Métropole évoqué *supra* nous disait en quelque sorte : « tous formés ». Nous pourrions aller plus loin, en reprenant un slogan de Peuple et Culture dans les années 1970 : « tous formés, tous formateurs ». Ce qui nous conduit à identifier dans une certaine tradition de l'éducation populaire une préfiguration, sinon du territoire apprenant, du moins de la société apprenante.

Cette reconnaissance des savoirs multiples et de tout un chacun comme porteur de savoirs renvoie clairement à une conception de la société voire à un projet de société. Ce qui nous conduit à faire l'hypothèse que le « territoire apprenant » pourrait se décliner en deux modèles antagonistes, dont on pourrait esquisser ainsi quelques composantes :

- Savoirs savants/savoirs experts *versus* savoirs multiples ;

-Institutions monopolistiques/territoire des experts *versus* débat public/intelligence collective ;

- Économie de la connaissance *versus* politique des savoirs ;

- Homo *oeconomicus* (alias homme du néo-libéralisme, l'œil tourné vers le PNB et la compétitivité des territoires) *versus* homme qui réconcilierait les trois dimensions de l'activité humaine (travailler, agir, créer) telles que définies par H. Arendt et visant le BNB (Bonheur National Brut) cher à J. Stiglitz et A. Sen.

Si les deux modèles se revendiquant de l'horizontalité, la finalité n'en est pas la même. Dans l'un, la coopération est un outil au service du « nouvel esprit du capitalisme » qui ne pense que par projets, cercles de qualité..., dans l'autre la coopération est la finalité, dans une logique d'*empowerment* démocratique et émancipateur. Autrement dit, Silicon Valley est incontestablement un territoire de l'intelligence. Il n'est pas nécessairement équivalent à un territoire qui serait innervé par des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs dans des logiques de don/contre-don.

Où l'on retrouve donc la question des valeurs qui est au fondement de tout projet et système d'éducation. En ce sens, se revendiquer du « territoire apprenant », c'est poser aussi ce qui peut être une utopie éducative et politique. À l'opposé d'une logique qui confierait l'éducation aux seules institutions légitimes, il impliquerait une forte dynamique communautaire, fondée sur la mobilisation des savoirs de tous sans exclusive au service du développement et de la créativité du territoire. À l'instar du mouvement de « l'école pour tous » qui fut l'utopie des 19ème et 20ème siècles, le « territoire apprenant » est l'utopie éducative et politique du 21ème siècle. Mais cette utopie réaliste n'a de sens que dans le cadre d'un projet politique renouvelé, qui pose la démocratisation comme moyen et comme fin.

« Villes apprenantes », la nouvelle recette du développement régional »,

OCDE, Kurt Lansen, CERI (consulté le 26/09/2015)

Bien qu'il soit relativement récent, le concept de « ville ou de région apprenante » est au cœur d'un nombre croissant de stratégies de développement régional. Mais qu'est-ce au juste qu'une « ville apprenante » ? Et comment fonctionne-t-elle ?

La ville est morte. Vive la ville ! Ceux qui ont annoncé la fin des villes avec l'ère de la communication planétaire ont peut-être parlé trop vite. Car les villes et leurs régions peuvent offrir un assortiment idéal de ressources, d'institutions, de nouvelles technologies et de valeurs cosmopolites pour

s'inscrire comme les berceaux des sociétés fondées sur le savoir qui caractériseront le XXIème siècle.

Il n'existe pas de définition unique d'une ville ou d'une région apprenante, bien que ce concept soit issu des théories sur l'innovation et les systèmes d'innovation. Les villes et régions apprenantes ont en commun la volonté clairement affichée de placer l'innovation et l'apprentissage au cœur de leur stratégie de développement. Elles cherchent à stimuler l'activité économique en combinant selon des modalités diverses l'apprentissage à vie, l'innovation et l'utilisation créative des technologies de l'information et de la communication.

La notion « d'apprentissage » dans les « villes apprenantes » recouvre à la fois l'apprentissage individuel et institutionnel. L'apprentissage individuel se réfère à l'acquisition, formelle ou informelle, de connaissances et de compétences par les individus. Elle désigne généralement l'ensemble des activités éducatives auxquelles une personne participe tout au long de sa vie, et non pas uniquement la scolarité et la formation initiale. L'apprentissage permet aux individus d'améliorer leurs revenus et leurs perspectives professionnelles, tandis que la société peut disposer d'une main-d'œuvre plus flexible et formée aux technologies les plus récentes.

Apprendre pour être compétitif

D'autres conditions sont également nécessaires à la construction d'une ville ou d'une région apprenante. Il faut notamment que les villes et les régions trouvent leur place au sein de l'économie mondiale. Pour cela, elles doivent imaginer des stratégies novatrices qui leur permettent de rester compétitives. Le défi consiste à inscrire l'apprentissage individuel dans un contexte plus large où les institutions sont conscientes de la nécessité d'innover et d'apprendre, tout en étant capables de mettre en œuvre ces objectifs. La constitution de réseaux et de partenariats est primordiale car l'apprentissage collectif repose sur l'échange continu d'informations sur les produits, les processus et les méthodes d'organisation du travail. De tels liens se tissent généralement entre des organisations qui entretiennent déjà depuis longtemps des relations stables basées sur la confiance. On voit également se développer des partenariats entre les villes et les régions.

Le tableau ci-dessous donne un aperçu des changements qui caractérisent le passage d'une économie industrielle à une économie fondée sur le savoir. Une étude portant sur des villes et des régions considérées comme « apprenantes » identifie plusieurs points communs.

Le partenariat est essentiel

Tout d'abord, il faut qu'il y ait une volonté claire et déterminée de tous les protagonistes – pouvoirs publics, entreprises privées, institutions d'enseignement et de recherche, associations locales ou personnalités importantes – de placer l'acquisition et la diffusion des connaissances au cœur du développement. Le fait que tous les acteurs aient le sentiment d'épouser les mêmes objectifs et d'avoir une identité commune et une confiance mutuelle est essentiel pour qu'ils puissent partager les mêmes valeurs et les mêmes réseaux au sein des villes. C'est ce que l'on pourrait appeler le capital social, un facteur déterminant pour que le fonctionnement des villes apprenantes puissent fonctionner.

Un autre élément qui caractérise les villes apprenantes réside dans leur volonté de créer des activités industrielles et de services fondées sur le savoir et compétitives à l'échelle mondiale à partir de leur potentiel local d'apprentissage, d'innovation et de changement. L'apprentissage à vie

offre aux individus des possibilités de formation, formelle ou non, quels que soient leur âge et leur qualification, en tenant compte des objectifs de cohésion sociale et de viabilité écologique, qui sont des éléments essentiels pour le développement des villes ou des régions.

Mais au-delà de ces similitudes, les études de cas montrent que chaque ville ou région a mis au point sa propre recette. Et comme pour toute bonne recette, les ingrédients et le dosage doivent être adaptés en fonction de ce qui est disponible localement. Les stratégies suivies varient suivant le contexte économique et social, lui-même marqué par l'héritage historique et culturel. Quelles sont les stratégies adoptées, et comment les différentes villes et régions parviennent-elles à élaborer leur propre modèle de développement et de changement ? Les techniques de pointe dans le domaine de l'information et des communications constituent sans doute un facteur essentiel, mais l'aptitude à stimuler l'innovation, les interactions et les échanges entre toutes les composantes de la société est peut-être encore plus importante. Dans tous les cas, l'objectif est de rester compétitif sur le marché mondial grâce à l'éducation et à l'innovation et de se préparer à entrer dans le XXIème siècle.

La ville de Iéna en Allemagne offre un exemple de transition économique et culturel intéressant. Avant la réunification allemande en 1989, l'économie de cette ville située dans la partie orientale du pays, était dominée par le complexe industriel Carl Zeiss, spécialisé dans les instruments d'optique. Il est clair que ce centre technologique a servi de catalyseur dans la création d'une ville apprenante. A l'époque, Zeiss employait 68 000 salariés, dont 23 000 à Iéna. Aujourd'hui, les effectifs locaux du groupe sont retombés à 4 500 personnes. Mais une nouvelle stratégie de développement est en train de propulser Iéna au rang de « région high-tech » et quelque 200 entreprises se sont déjà installées dans la région. Le secteur des biotechnologies, qui emploie un millier de personnes, est en pleine expansion. Cette mutation économique et culturelle s'est produite à une vitesse impressionnante. En seulement six ans, l'Université Friedrich Schiller a renouvelé 85 % de son personnel enseignant et, à présent, la plupart des professeurs viennent de l'ex-Allemagne de l'Ouest. L'enseignement primaire et secondaire a été entièrement rénové et tous les enseignants de Thuringe – environ 32 000 – ont subi une évaluation professionnelle et politique.

L'expérience française

L'exemple d'une région apprenante en France concerne la région de Poitiers. Ce département principalement rural s'est engagé dans une stratégie de développement reposant sur les techniques de communication, le multimédia et une main-d'œuvre hautement qualifiée. Le parc du Futuroscope est au cœur de cette stratégie. Celui-ci réunit sur un même site des activités de recherche et développement, d'enseignement et de loisir. Le parc a déjà attiré 70 entreprises et créé 1 500 emplois, auxquels il faut ajouter 12 000 emplois indirects dans l'ensemble de la région. C'est aussi un important site touristique qui attire des visiteurs du monde entier. La majorité des investissements a été financée par des fonds publics.

À cheval sur deux pays, la région scandinave d'Oresund est sur le point de passer d'un centre industriel traditionnel en une économie du XXIème siècle fondée sur le savoir. Ce passage sera illustré de manière symbolique en l'an 2000 par l'achèvement d'un pont et d'un tunnel de 16 kilomètres de long qui relieront la ville de Copenhague au Danemark à celle de Malmö en Suède. Avec 175 000 entreprises employant 1,4 million de personnes sur une population totale de 2,8 millions d'habitants, cette région transfrontalière offrira la plus forte concentration d'installations

de recherche, d'établissements d'enseignement prestigieux et de savoir-faire technologique existant en Scandinavie. Les systèmes d'innovation de part et d'autre de cette région diffèrent quelque peu et la coopération entre la partie danoise et la partie suédoise n'est pas aussi importante qu'elle aurait dû l'être. Le nouveau pont qui relie les deux régions pour finalement en faire une et même région entraînera sans doute un rapprochement inévitable au niveau de la recherche, de l'éducation, et donc de la stratégie d'investissement.

La province espagnole d'Andalousie offre un autre exemple de stratégie de développement. Situé face au continent africain et doté à la fois d'un climat agréable, de très anciens ports maritimes, d'une agriculture extensive et d'un riche héritage culturel, ce creuset des civilisations et haut lieu touristique n'est pourtant pas la région la plus riche d'Espagne. Mais l'Andalousie veut aujourd'hui diversifier son économie. Grâce aux investissements qu'elle a récemment réalisés dans les communications, les technologies et la recherche, et à la présence d'universités et de villes historiques comme Séville, Malaga, Cadix, Cordoue et Grenade, cette région espère attirer de nouvelles entreprises et activités. La coopération régionale et l'organisation des villes en réseau jouent un rôle déterminant dans la transformation de l'Andalousie en région apprenante.

L'un des plus vastes projets d'aménagement en Europe est situé dans la région du Kent autour de la Tamise, à l'est de Londres. Quelque 4 milliards de livres vont être investis sur une période de trente ans pour transformer en région apprenante cet ancien site industriel où était autrefois implantée une cimenterie de 15 000 salariés. La municipalité du Kent a non seulement développé les infrastructures dans la région – celle-ci sera reliée à l'Europe continentale par une liaison ferroviaire à grande vitesse et quelque 30 000 nouveaux logements et immeubles de bureau seront construits pour accueillir de nouveaux résidents et 50 000 employés supplémentaires, qui pourront se rendre à Londres aisément – mais elle s'est également efforcée de créer une véritable région apprenante. Par exemple, il est prévu d'y construire une vingtaine d'écoles et une dizaine d'établissements secondaires avec l'appui du secteur privé.

Le lieu, une notion clé

Tous ces exemples contredisent manifestement la thèse largement répandue qui veut que la notion de « lieu » ait perdu de son importance du fait de la mondialisation, même si les arguments en faveur d'une décentralisation issue de la technologie restent solidement étayés. Il semble au contraire que l'intérêt de la dimension géographique ou territoriale reste de mise et devrait continuer de l'être. Le concept de villes et de régions apprenantes s'articule autour de cette notion de lieu, et ce pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, il y a beaucoup d'avantages à opérer à l'intérieur de marchés du travail avec des limites géographiques précises et à adhérer à un même ensemble de conventions, de valeurs et de normes régionales. Il est également avantageux d'être en relation étroite avec les fournisseurs, les consommateurs et même les concurrents. Dans son étude consacrée à la région, Michael Storper parle « d'interdépendances non négociées » et décrit la région comme un élément essentiel de « l'architecture de l'offre » pour l'apprentissage et l'innovation. Étant donné le caractère social, et souvent informel, de l'apprentissage et de l'innovation, il n'est pas étonnant que le dynamisme naisse souvent de la proximité géographique des partenaires qui permet des interactions fréquentes et des échanges d'informations aisés et informels.

Comme nous le montrent tous ces exemples, les entreprises et les institutions du savoir qui cohabitent sur un même site peuvent plus aisément partager une culture et une perception communes, ce qui favorise l'apprentissage social et permet d'économiser du temps et de l'argent. Cela permet de renforcer la confiance entre les partenaires et de décourager les comportements opportunistes de certaines entreprises. Le flux des connaissances, un facteur essentiel pour l'innovation, s'en trouve de fait facilité. La mondialisation rend les villes, les régions et les pays plus vulnérables aux chocs externes et aux restructurations économiques. Cependant, toutes les villes et les régions disposent de ressources qui peuvent servir de moteur à la croissance économique locale, à condition que leur exploitation s'inscrive dans une stratégie de développement privilégiant les objectifs à long terme par rapport aux gains à court terme. Dans la société du savoir et dans le microcosme d'une ville ou d'une région apprenante, aucune institution ne détient le monopole de la connaissance. Cela a des conséquences importantes pour le système d'enseignement et de formation, qui doit être en permanence au service de l'éducation et être suffisamment orienté vers le collectif et vers le travail en équipe pour répondre aux besoins d'une organisation économique fondée sur le savoir. Les établissements d'enseignement et de formation doivent également s'efforcer d'établir de nouveaux partenariats avec d'autres « institutions cognitives régionales ».

Les stratégies des villes apprenantes ne s'attaquent pas directement aux problèmes immédiats de chômage et de pauvreté, mais elles peuvent enclencher une dynamique qui contribuera à les résoudre indirectement.

Références

- **La Lettre du CMA n°1, mars 2012 : Territoires apprenants : enjeux et perspectives** (pdf, 3.26 MO)
  Sommaire (pdf, 1.4 Mo)

  A. DOSSIERS : 1. Villes et régions apprenantes : Chine et Japon - La ville apprenante - Les villes éducatrices - Les villes numériques 2. Retours d'expériences

  B. ACTUALITE : 1. Présence internationale 2. Échanges et débats 3. Livres et revues 4. Webographie 5. Séminaires et Forums

-

ANNEXE 2 : Handicap

Nous sommes tous des handicapés à des degrés divers, certains plus que d'autres, mais tous ont le droit d'apprendre tout au long de leur vie et que leurs compétences soient reconnues.

Des établissements et services d'aide par le travail (ESAT) développent des parcours qualifiants en direction de travailleurs handicapés.

Ces établissements sont à l'origine d'un projet "Différent et compétent" pour promouvoir un agir personnel incarnant une lutte quotidienne pour la reconnaissance des personnes, une reconnaissance en acte, projet décrit dans une publication (avec des contributions d'Hélène Bezille, Gaston Pineau, Norbert Alter, Claire Heber-Suffrin) :

Handicap, reconnaissance et formation tout au long de la vie

295 ESAT en réseaux : lieux d'innovation sociale et d'ingénierie de formation, sous la direction de Patrice LEGUY, avec Christian Guitton et Pierrot Amoureux

Toulouse, Ères, 2013

Pour en savoir plus : http://www.cma-lifelonglearning.org/lll/?p=3118

* * *

Par ailleurs, on constate que de nombreux professionnels et accompagnants manquent de formation dans leur travail quotidien avec les personnes handicapées. Afin de répondre à ce besoin, l'UNESCO apporte son soutien au Consortium eLeSI (E-learning pour une société inclusive). Le projet eLeSI est une formation en ligne destinée aux enseignants, aux familles et aux professionnels qui travaillent avec des personnes souffrant de troubles de l'apprentissage, de troubles du spectre autistique et/ou de problèmes de santé mentale.

Il propose un module de formation générique et trois modules spécialisés, un par tranche d'âge (0-3 ans ; 4-16 ans ; 16 ans et +), couvrant toutes les étapes du développement des personnes selon une approche fondée sur le parcours de vie. Les contenus des différents modules ont été élaborés par l'Université de Chester (Royaume-Uni), l'Université de Mons (Belgique) et l'INS HEA (France).

Les enseignants et les autres professionnels qui travaillent avec des enfants et des adultes handicapés peuvent accéder librement à la formation en ligne. Le système d'e-learning permet à l'élève de progresser à son rythme, où qu'il se trouve.

Reposant sur les principes de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (2006), la formation facilite l'acquisition de connaissances relatives à l'origine et aux éventuelles conséquences des handicaps et/ou des troubles, et aide les individus à identifier les facteurs susceptibles d'encourager, ou au contraire d'entraver, l'inclusion sociale.

La formation est actuellement disponible en français, anglais, espagnol et roumain.

* * *

Handicap à l'université

Sujet extrêmement important dont se saisissent les Universités, à l'instar de celle de Poitiers.

L'action se situe bien sûr au niveau de l'accueil (accessibilité, mise à disposition de matériels et logiciels adaptés, aide à la recherche de stages pro en entreprise...) mais également en amont dans le cadre du "-3 / +3" (3 ans avant et après le bac) en travaillant par exemple sur l'estime de soi, ouvrant ainsi l'accès à l'université au plus grand nombre, avec suivi de cohorte de la seconde à l'université.

Des actions de sensibilisation des personnels, la nomination de référents handicaps au sein des différentes facultés, sont également mises en œuvre.

Ci dessous quelques liens pour illustrer le propos.

http://www.univ-poitiers.fr/campus/etudes-et-handicap/

http://www.univ-poitiers.fr/formation/formations-pour-les-enseignants/modules-de-formation/accompagnement-et-insertion-des-etudiants/ain-001-appropriation-des-actions-handicap-a-l-universite-1251181.kjsp

http://pun.univ-poitiers.fr/les-services-aux-etudiants/etre-accompagne/etre-accompagne-1168611.kjsp

http://pare.univ-poitiers.fr/reussite-des-etudiants/faciliter-le-passage-lycee-universite/

Charte université Handicap - L'insertion professionnelle des étudiants handicapés : un contexte partenarial élargi

ANNEXE 3 : Orientations

Congrès International de l'Orientation

2013

http://www.cma-lifelonglearning.org/doc/Jean_Guichard_fr.pdf

Quel paradigme pour des interventions en orientation contribuant au développement d'un monde plus équitable au cours du 21e siècle ?

Jean Guichard Conservatoire National des Arts et Métiers (Paris)

Chaire UNESCO « Orientation et conseil tout au long de la vie »
(Université de Wroclaw. Pologne)

Résumé :

La mondialisation de la distribution des emplois, le développement de nouvelles formes d'organisation du travail et l'émergence d'un nouveau regard scientifique sur la subjectivité humaine ont fait naître un nouveau paradigme sous-jacent aux interventions d'accompagnement en orientation. Ce modèle de l'individu orientant son parcours professionnel et sa vie se substitue ainsi progressivement à celui de l'appariement individu - activités de travail. Il donne lieu à trois grands types d'accompagnement en orientation que les mots « information », « guidance » et « dialogues » peuvent caractériser. Le constat des graves crises touchant l'éducation, le travail, et, d'une manière plus générale, le monde humain suggère néanmoins qu'un tel modèle ne pourra être viable dans le long terme que si des réformes adviennent. Celles-ci seraient relatives aux finalités et aux modalités de l'éducation, elles auraient pour objectif d'instituer un droit universel du travail visant à éradiquer le travail indécent et elles inscriraient le souci des autrui lointains, des institutions justes et de la préservation d'un monde humain au cœur même des dialogues de conseil.

Abstract:

The globalization of the jobs' distribution, the development of new forms of work organisation and the emergence of a new scientific perspective on the human subjectivity gave birth to a new paradigm for the career development's interventions. The model of individuals who direct their work paths and lives is progressively replacing that of matching individuals and work activities. This new paradigm gave rise to three major types of career development's interventions, which can be characterized by the words: information, guidance and dialogues. Nevertheless, the observations that some major crises affect currently education, work, and, more generally the human world, suggest that such a model would be sustainable in the long run only if some reforms occur. These reforms would be about the

ends and methods of education; they would aim to set up a universal labor law, the purpose of which would to eradicate indecent work. And they would also place at the very heart of counseling dialogues the care for distant others, for fair institutions and for the preservation of a human world.

CONFERENCE

Cette conférence de l'AIOSP et de l'ACOP-F a pour thème la relation entre les interventions d'accompagnement en orientation et les droits de l'homme et du citoyen. Je souhaiterais contribuer à cette réflexion en abordant une question qui me semble d'une importance majeure en ce début de 21ème siècle :

Comment les conseillers d'orientation pourraient-ils contribuer, par leurs interventions, à aider les personnes et les sociétés à faire face aux défis majeurs auxquels l'humanité est aujourd'hui confrontée ? Ces défis étant, pour n'en nommer que quelques-uns : une explosion démographique, un épuisement des ressources naturelles, un déficit de travail décent, des différences croissantes entre les plus riches et les plus pauvres, etc.

D'une manière plus générale, la question que je souhaiterais aborder est celle de savoir si l'on peut concevoir un cadre général - un paradigme - pour des interventions d'accompagnement en orientation qui permettraient aux bénéficiaires de placer le problème du développement durable d'un monde allant vers plus d'équité au cœur de leur réflexion sur leur avenir personnel et professionnel.

Pour tenter d'y répondre, je préciserai d'abord cette notion de « paradigme » sous-jacent aux interventions d'accompagnement en orientation. Je décrirai, dans une première partie, les différentes catégories de facteurs qui se conjuguèrent pour donner naissance, dans les sociétés occidentales, vers 1880-1910, au premier paradigme de l'orientation : le modèle de l'appariement des « personnalités individuelles » et des « activités professionnelles ».

Dans une deuxième partie, je montrerai que l'évolution de ces facteurs a fait émerger, à la fin du 20ème siècle dans ces mêmes sociétés occidentales, un deuxième paradigme : le modèle de la construction par les individus de leurs parcours de vie personnelle et professionnelle (life designing). Nous verrons que ce modèle a permis de concevoir une nouvelle forme d'accompagnement en orientation ne remplaçant pas celles déjà existantes, mais s'y ajoutant : les dialogues de conseil qui visent à aider les personnes à orienter leur vie.

Pour terminer, je me demanderai si et comment ce paradigme, qui se centre sur la construction par chaque personne de ce qui donne sens à sa vie, pourrait contribuer à la résolution des grands défis que j'évoquais il y a un instant : peut-il contribuer au développement durable d'un monde plus équitable et, au-delà, à la préservation d'une vie authentiquement humaine sur terre ? Doit-on l'aménager ? Faut-il imaginer la formalisation d'un nouveau paradigme ?

1. La construction et l'évolution du paradigme de l'appariement

Le conseil en orientation professionnelle est né, en tant que pratique professionnelle, dans les sociétés occidentales à la fin du 19ème siècle. Il a été alors conçu comme un appariement entre des individus, vus comme ayant des caractéristiques stables et des métiers ou des professions, c'est-à-dire des collections relativement bien circonscrites et stables d'activités de travail s'inscrivant dans une certaine organisation d'ensemble.

Ce modèle fut le produit de la conjonction de trois catégories de facteurs. Le premier facteur fut la formulation, dans les sociétés occidentales de la fin du 19e siècle, d'un nouveau problème auquel les personnes devaient faire face : comment trouver un travail dans lequel elles réussiraient ? Et par conséquent : comment les aider répondre à cette question difficile ? Le deuxième facteur fut une querelle idéologique (politique, philosophique) au sujet de la finalité de l'accompagnement des individus : s'agissait-il seulement de fournir la main- d'œuvre dont l'industrie avait besoin ? Ou bien : la finalité ultime était-elle de permettre à chacun de développer ses potentialités humaines? En un mot, ce débat était relatif à la question « pourquoi ? » : pourquoi aider les personnes dans leur orientation professionnelle ? Le troisième facteur ayant joué un rôle dans la définition du premier paradigme fut une controverse au sujet de la question « comment ? » : comment aider les personnes à « choisir leur orientation »? Les conseillers d'orientation doivent-ils seulement se fonder sur des observations du bon sens ? Ou bien, ont-ils besoin de fonder leurs interventions sur des connaissances scientifiques et, dans ce cas, sur lesquelles ?

Compte tenu du rôle important joué par ces facteurs dans la formulation, l'évolution et l'obsolescence de ce premier paradigme, je vais les évoquer maintenant de manière un peu plus détaillée.

1.1 « Choisir son orientation professionnelle » : une nouvelle question de la société

Le problème - « Comment bien choisir son orientation professionnelle ? » - a été formulé de cette manière, dans les sociétés industrialisées à la fin du 19e siècle, en tant que conséquence d'une certaine étape dans l'histoire de division du travail au sein de sociétés, ayant des caractéristiques particulières. Il apparut alors et dans ce contexte parce que des évolutions technologiques (la révolution industrielle) et des transformations sociales (exode rural, immigrations, etc.) confrontèrent les personnes à un problème qui n'avait pas de sens dans les sociétés traditionnelles où les fils endossaient généralement le rôle de leurs pères et les filles celui de leurs mères.

Ces sociétés industrielles étaient des « sociétés d'individus » (Elias, 1991) : le choix d'orientation professionnelle y a, par conséquent, été conçu comme relevant de la décision de chaque individu. La forme dominante d'organisation du travail était le système professionnel de travail (Touraine, 1955 ; Dubar, 1996) : une organisation distinguant des métiers et des professions bien différenciés les uns des autres. Dans ces sociétés, l'activité de travail était aussi conçue comme une occasion majeure de faire quelque chose de sa vie (Schlanger, 2010). Dans un tel contexte, le problème d'orientation a donc été conçu comme celui du choix

d'un métier ou d'une profession par un individu qui réaliserait ainsi sa « vocation » (Parsons, 1909).

En même temps, ce problème était perçu comme très important à la fois pour chaque individu et pour la société dans son ensemble : pour l'individu, parce que son choix professionnel était vu comme un engagement donnant une orientation fondamentale à sa vie et, pour la société, parce que sa future richesse et le bien commun dépendaient de tels choix individuels. Ce problème important était, par ailleurs, considéré comme complexe : on a, par conséquent, pensé que les individus devaient être accompagnés pour y faire face. Ce qui a conduit à un débat sur les finalités d'une telle aide.

1.2 Pourquoi aider les personnes à s'orienter ?

Un important débat au sujet des finalités ultimes des interventions d'accompagnement en orientation eut lieu au cours des premières décennies du 20ème siècle. Cette querelle trouve son origine dans une opposition majeure relative à la priorité à accorder à l'un ou l'autre des deux pôles de la relation « individu - travail » : fallait-il que ce soit le monde de travail ou bien la personne individuelle ?

Les avocats de ce qu'on pourrait appeler le « monde des affaires » considéraient que le but ultime du conseil en orientation était de fournir aux entreprises la main-d'œuvre dont elles avaient besoin. Vu de cette perspective, le conseil en orientation était considéré comme une préparation à la sélection professionnelle.

La vue opposée peut être définie comme étant celle du « Mouvement du Progrès », pour reprendre le nom d'un groupe américain du début du 20ème siècle (Gysbers, 2010). Ces personnes considéraient que le but majeur de l'accompagnement en orientation professionnelle était de permettre à chacun de développer ses capacités personnelles fondamentales. Ces progressistes considéraient qu'un tel but ne pouvait être atteint que si des réformes majeures de l'école et de l'organisation du travail étaient conduites en vue de favoriser un développement personnel optimal de chacun. A leur tour, ces réformes devaient produire une restructuration de la société qui deviendrait plus riche (parce que chacun aurait un travail correspondant à ses capacités) et plus juste (parce que les activités professionnelles ne seraient plus distribuées en fonction des origines sociales ou ethniques et du genre des individus, mais des aptitudes de chacun). Cette conception « progressiste » était celle, tant en Europe qu'aux Etats-Unis, de scientifiques tels que Alfred Binet, Edouard

Toulouse, Edouard Claparède, Faria de Vasconcelos, Adolfo Lima, John Dewey, Félix Adler, Edward L. Thorndike et G. Stanley Hall, etc.

A l'opposé, les partisans de la vue du « monde des affaires » étaient des conservateurs sociaux. Ils affirmaient que le but ultime de l'orientation était reproduire la société telle qu'elle était : les filles et les garçons devant avoir des positions homologues, dans la structure sociale, à celles de leurs mères et de leurs pères. Cette idéologie peut être illustrée par l'exemple suivant - inventé par Fernand Mauvezin qui fut l'un des représentants importants de ce courant conservateur en France - relatif à ce qu'il dirait à un jeune homme brillant à l'école, né dans une famille modeste et rêvant d'aller à l'université : « Admettons, lui dîmes-

nous, que vous réussissiez. Vous voilà professeur de lycée, ou même professeur de faculté. Votre père et votre mère seront restés les paysans frustes de votre enfance. Vos frères et vos sœurs seront peut-être domestiques. Malgré toute la protection dont vous pourrez les entourer, ces derniers n'oublieront probablement pas que tout a été fait pour vous et rien pour eux. Vous vous marierez. Professeur agrégé, vous épouserez sans doute une jeune fille instruite et riche. Ne serez-vous pas mal à votre aise pour lui montrer le berceau de votre enfance et la présenter à votre père, à votre mère, et aux autres membres de votre famille de condition si humble ? Si vous avez un enfant, votre femme ne voudra sans doute pas qu'il joue avec ses petits paysans de cousins, aux façons grossières qui abîmeraient ses beaux habits et lui feraient prendre de mauvaises manières » (cité par Huteau, 2009).

1.3 Comment aider les personnes à s'orienter ? La reconstruction scientifique de questions d'orientation

Cette querelle idéologique relative aux finalités du conseil en orientation était intriquée dans une controverse scientifique à propos de l'intérêt des connaissances scientifiques dans le conseil en orientation. Les conservateurs - tels Mauvezin - affirmaient que les conseillers devaient se fonder seulement sur des observations de bon sens (comme : « il faut de la force physique pour exercer ce métier » ou « vous ne voyez pas de femmes faire ce genre de travail », etc.). A l'opposé, les progressistes étaient des scientifiques (par exemple, en France: Toulouse, Piéron, & Vaschide, 1904 ; Binet, & Simon, 1907). Ils voulaient montrer que les interventions en orientation atteignaient bien leur but et qu'elles l'atteignaient pour des raisons précises que leur approche scientifique pouvait expliquer.

Cette position des progressistes les conduisit à reformuler dans un cadre scientifique les problèmes sociaux d'orientation. Cette reformulation constitue le troisième genre de facteurs ayant joué un rôle important dans l'élaboration du premier paradigme de l'orientation. Un point doit en effet être souligné. Les questions auxquelles les discours scientifiques se proposent de répondre sont toujours relatives aux facteurs et processus qui déterminent un phénomène (par exemple : quels sont les facteurs et processus qui expliquent qu'une personne se forme plus rapidement à un métier qu'à un autre ?) En revanche, les problèmes d'orientation sont toujours relatifs aux buts que la personne vise dans sa vie (professionnelle ou personnelle), aux décisions à prendre, aux actions à entreprendre. Autrement dit : ces deux genres d'approches (en matière soit de connaissance, soit d'action) appartiennent à deux types différents de rationalité.

Évidemment, la personne qui s'interroge sur une décision d'orientation a tout intérêt à s'appuyer sur les connaissances que les approches scientifiques peuvent lui apporter (et se dire, par exemple : « je risque d'avoir plus de difficultés à me former à ce métier-ci, plutôt qu'à celui-là »). Mais cette connaissance n'est qu'un élément (dont le poids peut-être plus ou moins important) dans la détermination des buts que l'individu vise et dans la mise en œuvre d'une certaine conduite. La décision d'orientation que la personne prend et la direction qu'elle donne à sa vie dépend fondamentalement du sens qu'elle donne a telle ou telle

anticipation, c'est-à-dire de la réponse qu'elle apporte à la question : qu'est-ce qui importe fondamentalement pour moi, aujourd'hui, dans ma vie ?

C'est donc en partant du problème d'orientation auquel les personnes devaient alors faire face (« Quel métier ou profession choisir ? ») que les chercheurs d'alors construisirent leurs questions et hypothèses de recherche centrales. Ils les reconstruisirent en se référant aux modèles qui dominaient les sciences sociales et humaines de leur temps. Ceux-ci mettaient l'accent sur la stabilité du psychisme humain. Pour décrire ces caractéristiques stables censées donner une vue « objective » de l'esprit humain, ces chercheurs construisirent des concepts tels que « aptitudes », « traits de la personnalité », « âge mental », etc. Par ailleurs, la plupart de ces modèles insistaient ou bien sur les origines biologiques de ces caractéristiques (Huteau, 2002, qualifie de « biocratie » la vision de Toulouse) ou bien sur le rôle durable de premières expériences enfantines dans leur construction.

Dans ce contexte (où le travail était organisé sous forme de métiers et professions bien différenciés et relativement stables et où les modèles scientifiques dominants insistaient sur des caractéristiques stables et objectives de la personnalité), les scientifiques construisirent la question de recherche centrale suivante : « Quelles relations objectives existent-ils entre les individus et leurs activités du travail ? » (Une question scientifique différente, soulignons-le à nouveau, du problème d'orientation auquel les personnes étaient confrontées : Quel métier choisir ?). Ils décrivirent cette relation entre les individus et le travail comme un appariement entre des personnalités individuelles et des métiers ou professions, en termes d'aptitudes, de valeurs de travail, d'intérêts, etc.

Le modèle « TWA » de Dawis & Lofquist (1984) est sans doute l'approche la plus aboutie de la première formulation de ce premier paradigme. Cette formulation donna naissance à des interventions de conseil en orientation que l'on peut qualifier de « directives » (dans la mesure où les conseillers étaient supposés connaître « objectivement » les métiers ou professions qui correspondaient aux caractéristiques stables des individus).

1.4 L'évolution du paradigme de l'appariement au cours du 20eme siècle

Ce premier paradigme a évolué au cours du 20ème siècle en relation avec les changements dans l'organisation du travail et avec les transformations des modèles scientifiques. Sans pouvoir détailler cette évolution, il semble que l'on puisse considérer l'œuvre de Donald Super comme représentant à la fois la forme ultime de ce premier paradigme et comme une transition vers le deuxième.

Quand Super (1957) approcha la relation entre individus et travail, une nouvelle forme d'organisation du travail se mettait progressivement en place à la suite de l'automatisation de la production (puis de son informatisation). Touraine (1955) et Dubar (1996) l'ont nommé le « système technique de travail ». Cette nouvelle organisation consistait notamment dans la mise en place d'équipes de travail durables constituant des réseaux de fonctions. Dans ces réseaux, les fonctions de chacun des membres de l'équipe étaient beaucoup moins précisément circonscrites que dans les formes antérieures d'organisation du travail. Par conséquent, les activités de travail correspondant à ces fonctions étaient beaucoup moins stables et évoluaient beaucoup plus rapidement qu'auparavant. La notion de carrière devint ainsi plus adéquate pour décrire les diverses activités de travail exercées par les personnes au cours de leur vie que celles de métiers, professions ou emplois.

Dans le même temps, de nouvelles approches scientifiques du sujet humain s'étaient développées. Ainsi, Lewin (1935, 1936) avait insisté sur les aspects dynamiques de la personnalité et sur le rôle du « champ psychologique », Rogers (1951) avait montré l'importance de la perception subjective d'une situation dans la

conduite humaine, Havighurst (1952) avait décrit les « tâches de développement » que les individus doivent accomplir en fonction de leur âge, etc. Prenant en compte ces développements, Super introduisit trois changements majeurs dans le modèle de l'appariement. Il souligna que, dans celui-ci, premièrement, les vues subjectives des personnes (notamment : leur concept de soi professionnel) étaient au moins aussi importantes que les considérations « objectives » (à savoir : les résultats à des tests), que, deuxièmement, le concept de soi professionnel ne trouvait son sens pour une personne qu'en relation avec ses autres concepts de soi et que, troisièmement, il convenait de substituer la notion de carrière (définie comme le sens pour la personne de son parcours professionnel dans le cours de sa vie) à celles de métiers ou de professions.

Cela donna naissance au concept du « développement de la carrière dans l'espace et le cours de la vie » (Super, 1980). L'orientation professionnelle devint l'orientation du cours de la vie personnelle et professionnelle. L'éducation à l'orientation se développa : le but fondamental de ces interventions étant d'aider les personnes à faire face par elles-mêmes à toutes les décisions qu'elles devaient prendre pour orienter leur carrière de l'école à retraite.

2. Le paradigme de l'orientation de sa vie personnelle et professionnelle

Au cours de ces quatre dernières décennies, un deuxième paradigme s'est progressivement constitué dans le domaine de l'accompagnement en orientation à la suite de changements, premièrement, dans les sociétés modernes, deuxièmement, dans l'organisation du travail et la distribution des emplois et, troisièmement, dans les approches scientifiques des conduites humaines.

2.1 La modernité liquide et la question de l'identité de soi

La « mondialisation » a profondément transformé la plupart des sociétés et, tout particulièrement, les sociétés occidentales. En se référant au concept de Bauman (2000), on peut dire que les sociétés modernes sont devenues « liquides ». Précédemment, dans la modernité « solide », certaines grandes institutions (telles que les religions, les idéologies, les partis, les associations, les syndicats, les représentations collectives, etc.) fournissaient aux individus des cadres prédéfinis pour se diriger dans la vie. Dans la modernité liquide, cette fonction « institutionnalisée » de soutien, de « holding » (Winnicott, 1986) s'est estompée. Dans un tel contexte, les individus n'ont pas d'autre alternative que de déterminer par eux-mêmes ce que vivre signifie à leurs propre yeux (Taylor, 1998; Malrieu, 2003). Les individus doivent définir leurs valeurs fondamentales ou les « biens clefs » assurant cette fonction de holding et leur permettent de construire leur vie et leur carrière. En un mot : ils doivent s'engager un processus continué de conception et d'orientation de leur vie personnelle.

2.2 Travail et emploi flexibles: des projets de carrières aux stratégies de direction de parcours professionnels incertains

Les technologies d'information ont permis un extraordinaire développement d'un nouveau type de capitalisme : le « capitalisme financier » (Marazzi, 2010). Celui-ci ne vise pas fondamentalement à développer la production, mais est seulement à la recherche d'investissements à court terme produisant rapidement des profits importants.

Le capitalisme financier, conjointement avec le développement des transports, a eu des conséquences très importantes en matière de travail et d'emploi. D'une part, beaucoup de sociétés ont délocalisé des emplois dans des pays où la main-d'œuvre est bon-marché et où le droit du travail est dans un état embryonnaire. D'autre part, beaucoup d'entreprises ont développé un « marketing de l'innovation ». Il consiste à proposer sans cesse aux consommateurs des produits prétendument « nouveaux » pour en remplacer de semblables considérés comme obsolètes.

Pour atteindre un tel but, beaucoup d'entreprises ont profondément transformé leur organisation du travail. Trois de ces transformations, ayant eu des conséquences majeures sur les problèmes d'orientation auxquels les personnes doivent faire face, peuvent être évoquées. Premièrement, le travail est de plus en plus souvent organisé sous forme de réseaux de travailleurs rassemblés seulement pour la durée d'une mission (Amossé, & Coutrot, 2010). Par conséquent, un nombre croissant de personnes exercent des fonctions professionnelles particulièrement flexibles dans des réseaux non-durables de travail. Cette organisation très flexible du travail requiert, deuxièmement, une différenciation entre travailleurs centraux (formant la « mémoire » du savoir-faire de l'entreprise) et périphériques (qui sont embauchés quand la conjoncture économique est bonne et licenciés quand elle se détériore) (Edwards, Reich, & Gordon, 1975). Différentes études ont montré que beaucoup de travailleurs périphériques le restent très longtemps et, dans certains cas, n'accèdent pas au premier segment du marché de l'emploi (celui des contrats de travail à durée indéterminée). La troisième transformation a consisté à estimer que les entreprises n'avaient pas l'obligation de se préoccuper de la carrière de leurs employés. Ceux-ci sont désormais vus comme entièrement responsables du gouvernement de leurs parcours professionnels (Rousseau, 1995 ; Arthur, & Rousseau, éds., 1996).

Ces changements ont rendu de moins en moins déterminable le pôle travail de la relation « individus - travail » qui formait le cœur du premier paradigme de l'accompagnement en orientation. Le deuxième paradigme ne pouvait alors plus se centrer sur la notion d'une relation entre des personnalités et des ensembles stables d'activités de travail (caractérisant des métiers ou des professions). Il s'est, par conséquent, centré sur les individus, désormais vus comme les gouverneurs de leurs parcours professionnel (et de formation). Pour décrire cette nouvelle conception, les termes de « carrières protéiques » (Hall, 1976; Hall, 2002) ou de « carrières sans frontières » (Arthur, 1994; De Fillippi, & Arthur, 1996) ont été créés.

De telles « carrières » devraient plutôt être nommées des « parcours professionnels ». Elles diffèrent, en effet, grandement des carrières antérieures, quand les personnes étaient supposées pouvoir faire des projets relatifs à leur vie professionnelle future, c'est-à-dire quand

elles pouvaient imaginer leur avenir depuis la perspective d'un certain point dans le futur, caractéristique du développement habituel d'une carrière.

Différemment, dans le contexte du travail et de l'emploi flexibles, les individus n'ont d'autres solutions que d'ancrer dans le présent l'imagination de leur avenir : ils doivent développer une attitude stratégique, c'est-à-dire une capacité à repérer dans leur environnement des activités de travail potentielles (des opportunités) qu'ils pourraient faire leurs. Mais, déployer une telle attitude suppose que la personne sache ce qui importe pour elle. Elle ne peut découvrir ce qui devient une opportunité pour elle que si elle a déjà réfléchi à ce qui compte pour elle dans sa vie (ou si elle commence à le faire immédiatement). Identifier une opportunité potentielle présuppose une certaine attente de la part de la personne : celle-ci la repère immédiatement ainsi, parce que « cela lui saute aux yeux ainsi » : cela fait sens « ainsi » pour elle. En utilisant la terminologie de Gibson (1979), on peut dire qu'une opportunité est une affordance : « ceci » que la personne perçoit de cette manière, parce qu'elle anticipe immédiatement dans ce phénomène qui surgit quelque chose susceptible de répondre à une attente qui importe pour elle.

L'exemple de Joël (extrait d'un cas réel de dialogue de conseil en orientation (Robinet, 2012) permet d'illustrer ce lien essentiel entre « faire sens » et « surgissement d'opportunités ». Joël (le bénéficiaire), âgé de 27 ans, était ingénieur informaticien. Bien que gagnant fort bien sa vie, il n'était pas heureux dans son travail. Pendant les dialogues relatifs à l'orientation de sa vie, Joël se remémora que, lorsqu'il était adolescent, il rêvait de devenir médecin, une profession qu'il concevait comme visant à aider des gens à avoir une vie équilibrée et heureuse. Approfondissant sa réflexion, il se rendit compte qu'il visait un but semblable en pratiquant l'aïkido, un sport qu'il aimait particulièrement. Une idée lui vint : Ne pourrait-il pas

devenir formateur en aïkido dans un dojo qu'il dirigerait ? Quelques jours plus tard, alors qu'il marchait dans une rue près de chez lui, il vit soudain un local à louer. Il pensa immédiatement : « Est-ce que ça ne pourrait pas faire un dojo ? » En d'autres termes : soudain, cette opportunité s'imposa à lui parce qu'il se posait la question : « Pourrais-je gagner ma vie comme formateur en aïkido ? ». L'aïkido trouvant son sens, en l'occurrence, dans ce que Csikszentmihalyi, & Beattie (1979) et Savickas (2011) ont nommé un thème de vie central dans l'esprit de Joël : le désir d'aider les personnes à mener une vie équilibrée et heureuse.

2.3 Une nouvelle conception du sujet humain

Dans ces mêmes trente dernières années, les perspectives selon lesquelles les chercheurs en sciences humaines et sociales considèrent le sujet humain se modifièrent. Quatre changements importants peuvent être évoqués. Premièrement, le sujet humain est désormais considéré comme moins unifié qu'il ne l'était antérieurement. Il est décrit comme « pluriel » (Lahire, 1998 ; Rowan, & Cooper (eds.), 1999), comme parlant avec différentes voix (Gergen, 2011), comme combinant différentes positions 'je' (Hermans, & Kempen, 1993), comme constitué d'une collection de sentiments d'efficacité personnelle (Bandura, 1986), comme composé de différentes « formes identitaires subjectives » (Guichard, 2000; Guichard, 2004), etc.

Deuxièmement, ces nouvelles approches du sujet humain « pluriel » le décrivent comme cherchant à donner à sa vie unité, cohésion et signification. Il le fait en structurant son existence autour de certains thèmes de vie (Csikszentmihalyi, & Beattie, 1979 ; Savickas,

2005) et en construisant certaines histoires de vie (Ricoeur, 1985; Delory-Momberger, 2009) autour de certaines intrigues qui donnent une signification, du point de vue de certaines perspectives d'avenir, à une certaine sélection d'événements de vie passés et présents.

Troisièmement, les conduites humaines sont désormais vues comme moins immédiatement déterminées par les expériences enfantines ou passées qu'auparavant. Ces nouvelles conceptions du sujet humain insistent, au contraire, sur l'importance des processus de construction du sens (Baubion-Broye, Dupuy, & Prêteur (Eds.), 2013), de (ré)interprétations et de symbolisations (Wiley, 1994), sur les dialogues (Jacques, 1991) et sur les différents modes de rapports à soi et à ses expériences (Foucault, 1983), etc., dans la détermination des conceptions individuelles de soi et dans les conduites. La principale conséquence des trois précédents changements est, quatrièmement, que les acteurs humains sont désormais conçus comme dotés d'un plus grand pouvoir d'agir (au moins potentiel) qu'auparavant (Bandura, 2006).

2.4 Une nouvelle grande question de recherche

Ces vues renouvelées sur le sujet humain se sont combinées à l'obligation faites aux individus, vivant dans la modernité liquide et travaillant dans des organisations de travail flexibles, de concevoir et d'orienter eux-mêmes leur vie et leur parcours professionnel pour conduire les chercheurs s'intéressant aux problématiques de l'orientation à se centrer sur la construction individuelle de soi. Leur grande question de recherche peut être formulée ainsi : Quels sont les facteurs et processus entrant en jeu dans le gouvernement d'un parcours professionnel et d'une vie ?

Dans ces contextes, s'agissant de la direction par les individus de leur parcours professionnel, un modèle domine : les individus sont généralement décrits comme détenteurs d'un certain capital de compétences qu'ils doivent savoir comment investir dans les opportunités de travail qu'ils sont capables de repérer. Ces compétences sont décrites soit en termes de capital de carrière (Arthur, 1994 ; DeFillippi, & Arthur, 1996; Arthur, & Rousseau, 1996), soit de capital d'identité (Côté, 1996 ; Côté, 1997). Des concepts tels que « sérendipité » (Merton, & Barber, 2003) ou « planification du hasard » (Mitchell, Levin, & Krumboltz, 1999)

ont été soit retrouvés, soit construits, pour décrire la capacité à repérer et saisir certaines opportunités. Les processus de prise de décision ont aussi été examinés (Gati, 1986 ; Peterson, Sampson, Lenz, & Reardon, 2002), de même que l'art de l'adaptation à des conditions continuellement changeantes (Savickas, 1997), etc.

Dans ces mêmes contextes, s'agissant des processus de conception et d'orientation de sa vie, les chercheurs se sont intéressés - en partant de différentes perspectives théoriques - à la manière dont les personnes construisaient leurs projets à moyen-terme, leurs buts lointains, ou leur projets de vie, etc. (Lent, Brown, & Hackett, 1994; Young, Valach & Collin, 2002). Par ailleurs, quelques modèles généraux ont été conçus pour décrire les processus réflexifs par lesquels les individus donnent une signification à leur vie, ainsi qu'à leur parcours

professionnel et les dirigent (Savickas, 2005 ; Savickas, 2011 ; Guichard, 2004 ; Guichard, 2005 ; Guichard, & Dumora, 2008 ; Collin & Guichard, 2011).

2.5 Trois formes d'accompagnement en orientation : l'information, la guidance et le dialogue

Dans le cadre de ce nouveau paradigme, trois grandes formes d'interventions se sont développées afin d'accompagner les personnes dans la direction de leur parcours professionnel et de leur vie. Un mot suffit pour caractériser chacune d'elle : information, guidance et dialogue.

Les interventions de premier type visent à enseigner aux personnes à s'informer en matière d'orientation professionnelle. Leur objectif est de leur apprendre à trouver des informations exactes et pertinentes pour eux sur le travail, l'emploi et les formations d'aujourd'hui. C'est- à-dire à trouver des réponses à des questions comme : quelles sortes d'activités effectue-t-on dans cette fonction professionnelle ? Quelles sont les perspectives d'emploi dans ce domaine ? Comment s'y prépare-t-on ? Quelles sont les procédures habituelles de recrutement ? Etc.

La deuxième catégorie d'interventions peut être nommée « la guidance pour le développement de l'employabilité ». L'objectif de ces pratiques de conseil ou d'éducation à l'orientation professionnelle est d'aider le bénéficiaire à se construire un concept de soi professionnel adaptable, correspondant aux normes de l'emploi d'aujourd'hui. Le bénéficiaire y apprend à s'engager dans un certain type de réflexion sur lui-même et ses diverses expériences, en l'occurrence : dans une réflexion guidée par les normes actuelles de l'employabilité. Cela signifie, qu'à l'occasion de ces interventions, ce bénéficiaire apprend à se rapporter à lui-même et à ses diverses expériences de manières déterminées. Il apprend, par exemple, à s'interroger sur, premièrement, les compétences qu'il a déjà construites à l'occasion de ses différentes expériences de vie en relation avec les compétences requises pour exercer telle ou telle fonction professionnelle, sur, deuxièmement, les besoins, intérêts et valeurs fondamentaux qu'il espère voir satisfaits en exerçant tel ou tel emploi, sur, troisièmement, les ressources dont il dispose, qui pourraient faciliter sa transition vers tel ou tel emploi. Les bilans ou portefeuilles de compétences, la plupart des questionnaires, logiciels et ateliers d'éducation à l' orientation, ou encore de nombreuses pratiques de « counseling » ou de « coaching » de carrière, sont des exemples prototypiques de telles interventions de guidance.

Les dialogues pour concevoir sa vie et l'orienter constituent une troisième sorte d'accompagnement en orientation. Ils visent à aider les personnes à développer la réflexivité dont elles ont besoin pour concevoir leur vie et l'orienter dans la modernité liquide (Savickas, & al. 2010). A la différence de la guidance en orientation professionnelle, ces dialogues n'ont pas pour finalité d'aider les bénéficiaires à réfléchir à leur vie du point de vue des normes actuelles de l'employabilité. Leur but est plus fondamental. Il est de permettre aux bénéficiaires à définir leurs propres normes : les normes à partir desquelles ils peuvent donner un sens à leur vie et l'orienter. Ces dialogues visent à aider les bénéficiaires à trouver les repères de vie fondamentaux jouant la fonction de soutien que les institutions stables et les

idéologies établies fournissaient aux individus des sociétés solides. Pour l'individu, l'enjeu est de se représenter des perspectives d'avenir fondamentales susceptibles de donner un sens à sa vie. En utilisant la terminologie de Peirce (voir : Colapietro, 1989), on peut dire que de tels perspectives sont les interprétants finaux des événements de vie passés, présents et attendus que l'individu considère comme pouvant être articulés les uns aux autres afin de former une totalité ayant un sens. Comme Peirce et Jacques (1982) l'ont montré, la production de tels interprétants suppose que la personne s'engage dans des dialogues avec elle-même et avec autrui. C'est la raison pour laquelle ces interventions prennent la forme de dialogues au sujet de ce qui importe fondamentalement dans la vie du bénéficiaire et de ce qu'il espère réaliser dans sa vie. Ce sont des processus de délibération (« Tenir conseil », Lhotellier, 2001) qui aide la personne à examiner ses différentes expériences du point de vue de différentes perspectives d'avenir potentielles et lui donne un sens jamais entièrement établi. L'entretien de construction de carrière (Savickas, 2005) et l'entretien constructiviste de conseil en orientation (Guichard, 2008) sont des exemples de tels dialogues.

3. Les interventions d'accompagnement en orientation peuvent-elles contribuer à résoudre les problèmes majeurs auxquels l'humanité doit aujourd'hui faire face ?

Ce deuxième paradigme - considérant les individus comme gouvernant leur vie et leur parcours professionnel - semble répondre de manière adéquate aux exigences auxquelles les individus des sociétés occidentales doivent faire face aujourd'hui. Il soulève cependant différentes questions. Certaines d'entre elles sont relatives, d'une part, aux grandes différences interpersonnelles s'agissant des capacités à gouverner son parcours professionnel et de formation et, d'autre part, au déficit actuel de travail décent. D'autres questions font référence à une interrogation plus générale : un tel paradigme peut-il contribuer à résoudre les crises majeures auquel l'humanité est aujourd'hui confrontée ?

3.1 Permettre à chacun de construire les compétences requises pour s'orienter dans la vie

Comme on l'a noté, ce nouveau paradigme postule que les individus se fondent sur un ensemble de compétences pour orienter leur parcours professionnel et leur vie. Cette observation soulève la question de savoir comment ces compétences se forment. De nombreuses recherches (par exemple : Bronfenbrenner, 1979 ; Law, 1981 ; Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986 ; Guichard, 1993 ; Côté, 1997 ; Young, Valach & Collin, 2002) ont montré que les activités, interactions et interlocutions que les personnes effectuent dans leurs différents contextes de vie (famille, profession, école, sport, associatif, etc.) jouent un rôle déterminant dans cette construction.

Cependant, l'engagement d'un individu dans tel ou tel contexte dépend étroitement, d'une part, du volume des différents types de capitaux (économique, culturel et social ; cf. Bourdieu & Wacquant, 1992) qu'il a hérité, et, d'autre part, de son sexe (Oakley, 1972). De plus, les expériences réalisées dans certains contextes permettent de construire des compétences ayant une plus grande utilité ou valeur sociale - s'agissant de la direction des carrières protéiques - que les expériences effectuées dans d'autres. En outre, les personnes peuvent interagir et

dialoguer dans un nombre plus ou moins important de contextes (en général : plus un individu est doté dans les types différents de capitaux, plus il est engagé dans un nombre important de contextes). Ces différents facteurs se combinent pour produire un même résultat : le capital de compétences sur lequel une personne peut s'appuyer pour gouverner sa carrière protéique peut différer considérablement - en nature et en volume - de celui d'une autre.

Les pouvoirs d'agir des individus relativement à leur orientation diffèrent ainsi considérablement. Ils semblent être étroitement liés aux positions que les individus occupent dans les différents champs sociaux

constituant la société où ils vivent (Bourdieu & Wacquant, 1992). C'est la raison pour laquelle on ne peut que souscrire à l'analyse de Michèle Grosjean et Philippe Sarnin (2002, p. 16) : « Le report quasi exclusif sur l'individu de la gestion de son parcours (...) peut apparaître comme un progrès pour ceux qui ont des marges de choix dans leur système d'activités, et comme une régression sociale, doublée d'une épreuve psychologique, chez les travailleurs précaires, puisque les individus sont mis dans la situation paradoxale de considérer que leur parcours dépend d'eux alors que ce qu'ils vivent est un parcours subi ».

Certaines interventions de conseil pertinentes (qu'il s'agisse d'information, de guidance ou de dialogues) peuvent probablement compenser partiellement de telles inégalités. Mais elles ne sont vraisemblablement pas suffisantes. En effet, ce nouveau paradigme présuppose que chacun soit considéré - au moins de l'enfance à l'âge de l'adulte émergeant - comme un être créatif auquel on donne toutes possibilités de développer ses potentialités personnelles par la médiation d'activités, d'interactions, de dialogues, dans une variété de contextes ayant une composante éducative.

Une telle vue diffère profondément de la manière dont l'éducation est aujourd'hui conçue dans la plupart des sociétés occidentales. Dans celles-ci, la scolarisation tient une place majeure dans l'éducation. Mais l'école y est généralement organisée sous la forme d'une compétition plus ou moins affirmée entre les jeunes gens, dont l'enjeu est l'accès aux meilleures positions sociales (Bourdieu, & Passeron, 1970).

C'est la raison pour laquelle, il semble fondamental de développer de nouvelles considérations sur l'éducation et la formation des jeunes et des adultes. Comme l'a montré Elias (1991), l'école a été un dispositif conçu pour éduquer et former les citoyens des sociétés modernes solides. L'école fut instituée sous la forme que nous lui connaissons car elle apparaissait être le mode d'éducation le plus adéquat pour construire les sortes de subjectivité requises pour vivre dans de telles sociétés. Or ce dispositif atteint aujourd'hui ses limites : les sociétés de la modernité liquide sont de plus en plus souvent confrontées à ce qu'on appelle globalement des « problèmes scolaires » (échec, décrochage, violence, recours à des entreprises privées vendant des compléments éducatifs, etc.). Il semble, par conséquent, nécessaire d'imaginer et d'instituer rapidement des formes d'éducation adaptées aux caractéristiques des sociétés postmodernes liquides. Compte tenu des caractéristiques de ces sociétés, ces changements ne pourraient pas se limiter à la seule réforme de l'organisation scolaire. Ils devraient consister, plus globalement, en une redéfinition de l'ensemble des savoirs pertinents dans la modernité liquide et en de nouvelles vues sur les articulations entre

l'école et les autres expériences de formation, ainsi que sur les manières de reconnaître et de valider socialement les différentes sortes de savoirs.

3.2 Contribuer à l'institution d'un droit mondial du travail en vue d'éradiquer le travail indécent

L'actuel déficit de travail décent dans le monde - pour reprendre l'expression du Bureau International du Travail (BIT, 2001 ; International Labour Office [ILO], 2006) - constitue une autre limite du modèle de l'individu responsable du gouvernement de son parcours professionnel. Si l'on en croit les observations de cette organisation internationale, il est en effet peu probable que le marché mondialisé du travail, tel qu'il se développe sous l'impulsion du capitalisme financier, puisse offrir un travail décent à tous dans un proche avenir.

Ce phénomène est particulièrement préoccupant s'agissant des moins de 25 ans (BIT, 2013). Ces jeunes représentent actuellement 43% de la population mondiale (60% de celle des pays du sud ; 26-27% de la population mondiale a moins de 15 ans). Dans certains pays, le taux de chômage des jeunes est élevé. Ainsi, en avril 2013, un jeune européen sur quatre est chômeur. Dans quelques pays, le taux de chômage des jeunes atteint des sommets. Par exemple, en Grèce = 62,5%, en Espagne = 56,4%, en Croatie = 51,8%, au Portugal = 42,5%, en Italie = 40,5%. Le BIT (2013) observe, de plus, que les jeunes européens connaissent de

longues périodes de chômage (en moyenne : 6 mois), qu'ils occupent plus fréquemment que les adultes des emplois déqualifiés par rapport à leur formation et qu'ils sont bien plus sujets à une dévalorisation de leurs formations et diplômes que les plus de 30 ans. Corrélativement, les jeunes chômeurs sont généralement ceux qui sont peu ou ne sont pas formés. Enfin, les jeunes qui travaillent exercent fréquemment des emplois « non-standards » : à temps partiel imposé, à horaires flexibles, en intérims, etc.

Certes, au niveau mondial, note le BIT (2013), les chiffres ne sont pas aussi mauvais. Le taux de chômage mondial des moins de 25 ans est de 12,6% en 2013. Mais il est en augmentation et pourrait atteindre 12,8% en 2018. En fait, le problème est ailleurs : le BIT observe que, dans les régions en développement où vit 90% de la population mondiale des jeunes, on note un manque cruel d'emplois stables et de qualité. Dans ces pays, l'enjeu de l'emploi des jeunes est tout autant un problème de qualité de l'emploi que de chômage. Cette situation extrêmement préoccupante est lourde de menaces, note le rapport du BIT, qui souligne « la défiance de la jeune génération actuelle à l'égard des systèmes socio-économiques et politiques » (BIT, 2013, p. 2). Dans un tel contexte, il n'est, par conséquent, pas exclu que le paradigme dans lequel s'inscrivent les interventions actuelles d'accompagnement en orientation - un paradigme qui reconnaît aux individus un pouvoir d'agir et une liberté potentiels accrus - produise, chez nombre d'entre eux, des vues bien différentes : un désespoir social, qui pourrait résulter, dans certains pays, en une situation rappelant ce qui advint en Allemagne en 1933.

Il est clair en effet que les interventions d'information et le conseil de guidance pour l'employabilité - même les mieux conduites - ne pourront permettre à tous les jeunes, notamment en Europe, de s'insérer professionnellement, et encore moins de s'insérer dans des

emplois décents, dans un proche avenir. On peut, par conséquent, se demander s'il ne serait pas pertinent d'enrichir ces interventions en y introduisant deux catégories de considérations.

Les premières considérations viseraient à sensibiliser tous les jeunes à la question du développement du travail décent. Dans cette perspective, certaines activités de guidance - tels que les ateliers d'éducation à l'orientation - ne se centreraient plus uniquement sur le problème de l'employabilité individuelle. Elles incluraient des réflexions plus générales sur les modes d'organisation du travail, sur la distribution des emplois dans le monde, sur les caractéristiques du travail décent et sur les moyens de contribuer à son développement. Ces ateliers pourraient, par exemple, se fonder sur la définition du travail décent du BIT, à savoir la possibilité pour le travailleur : « d'exercer un travail productif et convenablement rémunéré, assorti de conditions de sécurité sur le lieu de travail et d'une protection sociale pour sa famille. Le travail décent donne aux individus la possibilité de s'épanouir et de s'insérer dans la société, ainsi que la liberté d'exprimer leurs préoccupations, de se syndiquer et de prendre part aux décisions qui auront des conséquences sur leur existence. Il suppose une égalité de chances et de traitement pour les femmes et les hommes ».

Ces ateliers d'éducation à l'orientation pourraient comprendre une phase de réflexion en commun sur la portée et les limites de cette définition, sur son éventuelle amélioration et sur les moyens de la rendre opérationnelle et contraignante, dans le monde entier. Cette perspective introduite dans l'éducation à l'orientation lui donnerait une dimension d'éducation à la citoyenneté : une citoyenneté mondiale.

L'objectif serait ainsi de développer à terme - via la somme de ces sensibilisations collectives - des institutions internationales de régulation et de contrôle de l'organisation des activités de travail et de la distribution des emplois dans le monde. On n'imagine en effet pas d'autre voie qu'une organisation mondiale du travail puissante, fondée sur des principes démocratiques, pour contenir les effets délétères en matière de travail, des compétitions économiques sans règle d'aujourd'hui (Dejours, 2000 ; Sennett, 2000). Cette organisation mondiale rénovée aurait un pouvoir normatif. Elle définirait des règles mondialement

valables en matière de droit du travail (à l'image des règles régissant le commerce mondial et en lien avec ces règles).

3.3 Contribuer à pallier les difficultés des plus démunis en les accompagnant dans la création de systèmes d'échanges locaux

L'introduction de cette perspective de citoyenneté mondiale dans l'éducation à l'orientation n'aurait cependant pas d'effet immédiat sur l'offre actuelle de travail. Or, la situation est aujourd'hui telle que de nombreuses personnes - jeunes ou non - sont au chômage pendant de longues périodes et ne peuvent exercer un travail indécent que de manière intermittente. Pour cette raison, une autre considération pourrait être introduite dans les interventions de guidance (destinées aux adultes ou aux jeunes et quelque soit leur forme : ateliers d'éducation à l'orientation ou entretien de conseil). Il s'agirait de les aider à créer et à développer des Systèmes d'Échanges Locaux (SEL) de compétences.

CIOM 2013- Career's guidance International Conference, France, September 24th to 27th. p. 15

Dans les faits, une économie de ventes locales de services s'est développée dans certains « ghettos urbains » comme l'a montré Lapeyronnie (2008) et comme l'a rappelé une enquête publiée récemment dans Le Monde (Frayer, 2013, 5 septembre) sous le titre : « La cité de la débrouille ». Des interventions de guidance ad hoc pourraient sans doute aider à passer de cette économie « noire » à une organisation plus enrichissante pour les participants : celle des systèmes d'échanges locaux de services et de produits (Laacher, 2002 ; Liatard & Lapon, 2005). Ceux-ci semblent pouvoir permettre de pallier (au moins partiellement et temporairement) l'absence de possibilité d'insertion professionnelle dans le système économique existant. Dans de tels réseaux d'échanges, les personnes peuvent en effet, tout à la fois, investir et développer certaines de leurs compétences, échanger le produit de leur activité avec celui d'autres personnes formant ce réseau, et développer leur estime de soi en étant reconnues (Honneth, 2000) comme porteuses d'un certain capital de compétences, d'habiletés, d'attitudes, etc., et en reconnaissant ainsi autrui.

Ces SEL peuvent ainsi être vus comme des dispositifs d'insertion sociale et professionnelle pouvant partiellement compenser les effets délétères de l'absence de travail. Ils favorisent la prise de conscience, par chacun, que des échanges, des interactions et des dialogues avec autrui sont au principe du développement des potentialités de chacun, à condition d'être organisés dans un cadre démocratique permettant de dépasser les tensions entre acteurs qui ne peuvent manquer de survenir. Ils constituent ainsi des occasions de développement d'une conscience citoyenne de soi. On peut aussi penser que certaines compétences et productions développées au sein de tels systèmes d'échanges pourraient aussi à terme s'insérer dans le système économique dominant et donner lieu à la création de micro-entreprises répondant à des besoins découverts ou créés par les activités du réseau.

3.4 Introduire dans les dialogues de conseil le souci des autrui lointain, des institutions justes et d'un développement équitable et durable

Le déficit de travail décent n'est pas la seule crise du monde contemporain. D'autres crises sont au moins aussi préoccupantes : on peut ainsi mentionner une croissance démographique inquiétante (aujourd'hui : 7 milliards d'humains, les prévisions pour 2050 viennent d'être revues à la hausse : 10 milliards) conduisant à des migrations massives de personnes ne pouvant survivre là où elles sont nées (Ehrlich, & Ehrlich, 2009). Cette croissance démographique va de pair avec une exploitation massive des ressources naturelles (liée, notamment, à une surconsommation dans certains pays) empêchant leur reconstitution (par exemple : la consommation planétaire d'eau a été multipliée par 7 au cours du 20ème siècle. Elle est aujourd'hui de 4 milliard de m3, ce qui est supérieur aux capacités de renouvellement des réserves (Fotopoulos, 2007). On note, par ailleurs, un réchauffement climatique posant de nombreux problèmes (tels que la montée des océans), ainsi qu'un écart grandissant entre les individus et les populations les plus riches et les plus pauvres (Thompson, & Reuveny, 2009).

Comment le paradigme sous-jacent aux interventions d'accompagnement en orientation aujourd'hui - le modèle de l'individu gouvernant de manière responsable sa vie personnelle et professionnelle - pourrait-il contribuer à résoudre ces crises majeures qui compromettent le futur de l'humanité ?

Pour tenter de répondre à cette question, on peut partir de l'observation suivante : Quand un individu s'interroge sur son futur parcours professionnel, il réfléchit généralement aux répercussions de ses choix sur la vie de ses proches. On ne peut exclure que certaines personnes réfléchissent aussi aux conséquences de leurs choix sur des autrui lointains ou sur l'humanité en général (Chateauraynaud, & Torny, 2013). Néanmoins, la plupart des personnes n'entrent pas de telles considérations quand elles réfléchissent à leur orientation professionnelle. Il arrive même que des individus s'engagent dans des activités professionnelles dont elles savent qu'elles auront des conséquences nuisibles pour autrui. La crise de subprimes en est un exemple : elle eut notamment pour cause l'octroi de crédits à des emprunteurs dont les chargés de crédits savaient qu'elles ne pourraient les rembourser.

Cependant, quand une personne réfléchit à l'orientation qu'elle souhaite donner à sa vie, elle entre généralement dans des considérations plus larges. Elle se pose des questions telles que : que vais-je transmettre à mes enfants ? Plus généralement : Quel monde allons-nous laisser aux générations futures ? Ce faisant, la personne s'engage nécessairement dans des considérations éthiques relatives à ce qui rend une vie digne d'être vécue. En effet, comme Taylor l'a souligné, le 'moi' (self) n'existe que dans un espace d'interrogations morales : « Nous ne sommes des 'moi' que dans la mesure où nous nous déplaçons dans un certain espace de questions, lorsque nous cherchons et trouvons une orientation vers le bien » (1998, p. 55). Pour déterminer le sens de leur vie, les personnes doivent répondre à des questions telles que : Qu'est-ce qu'une vie bonne ? Qu'est-ce qui donne de la dignité à ma vie ? (Malrieu, 2003). C'est la raison pour laquelle, on peut dire que réfléchir à sa vie et l'orienter se déroule toujours sur un horizon de considérations éthiques. Parfois, il existe, d'ailleurs, de profondes dissonances, dont la personne a une conscience plus ou moins claire, entre ces considérations éthiques et les décisions qu'elle a prises ou doit prendre à propos de son parcours professionnel. La prise en compte de ces dissonances est un des éléments majeurs de l'intrigue qui structure les récits de vie des personnes souhaitant se réorienter vers des emplois de l'économie sociale et solidaire (De Calan, & Guichard, 2013).

On peut donc postuler qu'un développement de cet horizon de considérations éthiques - nécessairement impliquées dans les réflexions que l'individu mène sur l'orientation de sa vie - permettrait aux dialogues de conseil d'apporter leur contribution à la résolution des crises mondiales qui viennent d'être évoquées. Cela signifie que les conseillers introduiraient systématiquement dans ces dialogues le thème du souci des autrui lointains et des institutions justes (et, notamment, du travail décent) quand ces thèmes ne sont pas spontanément abordés par les personnes s'adressant à eux. L'interrogation sur une vie bonne prenant en compte le souci des autrui lointains et des institutions justes constitue en effet, selon Ricoeur (1990), le cœur de toute préoccupation éthique. Cette thématique du souci pourrait aussi être combinée au « Principe Responsabilité » de Jonas (1979, p. 30) : « Agis de façon que les effets de ton action soient compatibles avec la permanence d'une vie authentiquement humaine sur terre ».

De telles réflexions sur leurs vies ne seraient probablement pas sans conséquences quant à la manière dont les personnes se représentent leur parcours professionnels et leur emploi actuel ou souhaité. Elles n'auraient évidemment aucun effet immédiat sur le monde du travail tel qu'il est actuellement organisé, à savoir : en vue d'une maximisation des profits financiers. On peut néanmoins imaginer que le développement de telles réflexions pourrait conduire à

l'idée d'une organisation du travail - et d'une distribution des emplois - mondiales en relation avec la maximisation du développement humain qu'elles pourraient promouvoir. Un tel changement ne saurait cependant advenir sans la définition d'un droit mondial du travail visant à imposer universellement la norme d'un travail décent pour un développement équitable et durable. L'élaboration d'un tel droit et sa mise en place doivent être considérés comme l'un des chantiers majeurs auquel le monde globalisé contemporain doit s'atteler, à l'image de ce que fut (et est toujours) celui de l'institution progressive des droits de l'homme et du citoyen.

Bibliographie

Amossé, T, & Coutrot, T. (2010). A dynamic overview of socio-productive models in France (1992-2004). Paris : Centre d'Etudes de l'Emploi.

Arthur, M. B. (1994). The Boundaryless Career: A Competency-Based Perspective. Journal of Organizational Behavior, 15, 307-324.

Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (Eds.) (1996). The boundaryless careers: A new employment principle for a new organizational era. Oxford, UK: Oxford University Press.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. Perspectives on Psychological Science, 1, (2), 164-180.

Baubion-Broye, A., Dupuy, R., & Prêteur, Y. (Eds.) (2013). Penser la socialisation en psychologie : Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu (pp. 205-219). Toulouse: Eres.

Bauman, Z. (2000). Liquidmodernity. Cambridge, UK: Polity Press.

Binet, A., & Simon, T. (1907). Le développement de l'intelligence chez les enfants. L'Année Psychologique, 14, 1-94.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Editions de Minuit.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). Réponses. Paris : Le Seuil.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bureau International du Travail (BIT) (2001). Réduire le déficit de travail décent. Un défi mondial. Rapport du Directeur Général. Conférence International du Travail (89eme session). Genève : Organisation Internationale du Travail.

Bureau International du Travail (BIT) (2013). Tendances mondiales de l'emploi des jeunes 2013. Une génération menacée. Genève : Organisation Internationale du Travail.

Chateauraynaud, F. & Torny, D. (2013). Les sombres précurseurs : Une sociologie pragmatique de l'alerte et du risque (2nd éd.). Paris : Éditions de l'EHESS.

Colapietro, V. M. (1989). Peirce's approach to the self. A semiotic perspective on human subjectivity. Albany, NY: State University of New York Press.

Collin, A., & Guichard, J. (2011). Constructing self in career theory and counseling interventions. In P.J. Hartung & L.M. Subich (Eds.), Constructing Self in Work and

Career. Concepts, cases and contexts (pp. 89-106). Washington, DC: American Psychological Association.

Côté, J. (1996). Sociological perspectives on identity formation: the culture-identity link and identity capital. Journal of Adolescence, 19, 417-428.

Côté, J. (1997). An empirical test of the identity capital model. Journal of Adolescence, 20, 577-597.

Csikszentmihalyi, M., & Beattie, O. V. (1979). Life themes: A theoretical and empirical exploration of their origins and effects. Journal of Humanistic Psychology, 19, 45-63.

Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). A psychological theory of work adjustment. An individual-differences model and its applications. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

De Calan, C., & Guichard, J. (2013). Oasis ou mirage : qu'attendent de l'économie sociale et solidaire les personnes qui souhaitent s'y reconvertir ? In P. Braconnier & G. Caire (Eds.), L'économie sociale et solidaire et le travail (pp. 149-170). Paris : L'Harmattan.

DeFillippi, R. J., & Arthur, M. B. (1996). Boundaryless contexts and careers: A competency- based perspective. In M. B. Arthur and D. M. Rousseau (Eds.), The boundaryless career (pp. 116-131). Oxford, UK: Oxford University Press.

Dejours, C. (2000). Travail, usure mentale. Paris : Bayard éditions.

Delory-Momberger, C. (2009). La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée. Paris : Téraèdre.

Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. Sociologie du Travail, 2, 179-193.

Edwards, R. C., Reich, M., & Gordon, D. M. (1975). Labor Market Segmentation. Lexington, MA: D.C. Heath Co.

Ehrlich, P. R., & Ehrlich, A. H. (2009). The Population bomb revisited. Electronic Journal of Sustainable Development 1(3), 5-13.

<epsem.erin.utoronto.ca/desrochers/The_Population_Bomb.pdf>. Retrieved: March 2, 2013.

Elias, N. (1991). La société des individus. Paris : Fayard.

Fotopoulos, T. (2007). The ecological crisis as part of the present multi-dimensional crisis and inclusive democracy. The International Journal of Inclusive Democracy, 3(3). http://www.inclusivedemocracy.org/j ournal/ Retrieved: March 2, 2013.

Foucault, M. (1983). Usage des plaisirs et techniques de soi, Le Débat, n°27, (novembre), 4672. Repris dans M. Foucault (1994), Dits et écrits, vol. IV, pp. 539-560. Paris : Gallimard.

Frayer, A. (2013, 5 septembre). La cité de la débrouille. Le Monde.

Gati, I. (1986). Making career decisions. A sequential elimination approach. Journal of Counseling Psychology, 33, 408-417.

Gergen, K. (1991). The saturated self. Dilemmas of identity in contemporary life. New York: HarperCollins, BasicBooks.

Grosjean, M., & Sarnin. P. (2002). Les parcours professionnels. Education permanente, 150 (1), 9-22.

Guichard, J. (1993). L'école et les représentations d'avenir des adolescents. Paris : PUF.

Guichard, J. (2000). Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation. L ’Orientation Scolaire et Professionnelle, 29, 181-212.

Guichard, J. (2004). Se faire soi. L ’Orientation Scolaire et Professionnelle, 33, 499-534.

Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. International Journal for Educational and Vocational Guidance, 5, 111-124.

Guichard, J. (2008). Proposition d’un schéma d’entretien constructiviste de conseil en orientation pour des adolescents ou de jeunes adultes. L’Orientation Scolaire et Professionnelle, 37, 413-440.

Guichard, J., & Dumora, B. (2008). A Constructivist approach to ethically grounded vocational development interventions for young people. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), International handbook of career guidance (pp. 187-208). New York: Springer.

Gysbers, N. C. (2010). Remembering the past, shaping the future. A history of school counseling. Alexandria, VA: American School Counselor Association.

Hall, D. T. (1976). Careers in organizations. Glenview, IL: Scott, Foresman.

Hall, D. T. (2002). Careers in and out organizations. London, UK: Sage.

Havighurst, R. (1952). Developmental tasks and education (2nd ed.). New York: David McKay.

Hermans, H. J. M., & Kempen, H. J. G. (1993). The dialogical self. Meaning as Movement. San Diego, CA: Academic Press.

Honneth, A. (2000). La lutte pour la reconnaissance. Paris : Cerf

Huteau, M. (2002). Psychologie, psychiatrie et politique sous la troisième république ; la biocratie d’Edouard Toulouse (1865-1947). Paris : L’Harmattan.

Huteau, M. (2009). Un pionnier de l’orientation professionnelle : FernandMauvezin. Paris : Documents de l’INETOP.

International Labour Office (ILO). (2001). Reducing the decent work deficit. International conference 89th session 2001 (Report to the Director General). Geneva: International Labour Office.

International Labour Office (ILO). (2006). The decent work deficit: A new ILO report outlines the latest global employment trends. World of Work, 56, 12-15.

Jacques, F. (1982). Différence et subjectivité. Paris : Aubier.

Jonas, H. (1990). Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique. Paris : Editions du Cerf.

Laacher, S. (2002). Les systèmes d'échange local (SEL) : entre utopie politique et réalisme économique. Mouvements, 19 (1), 81-87. doi: 10.3917/mouv.019.0081

Lahire, B. (1998). L ’hommepluriel. Les ressorts de l’action. Paris : Nathan.

Lapeyronnie, D. (2008). Ghetto urbain. Ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd’hui. Paris : Robert laffont.

Law, B. (1981). Community interaction: A “mid-range” focus for theories of career development in young adults. British Journal of Guidance and Counselling, 9, 142158.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown, & Associates, Career Choice and Development (4th ed., pp. 255-311). San Francisco: Jossey-Bass.

Lewin, K. (1935). A dynamic theory of personality. New York: McGraw-Hill.

Lewin, K. (1936). Principles of topologicalpsychology. New York: McGraw-Hill.

Lhotellier, A. (2001). Tenir conseil ; délibérer pour agir. Paris : Seli Arslan.

Liatard, B., & Lapon, D. (2005). Un sel entre idéal démocratique et esprit du capitalisme. Essai d'analyse institutionnelle, Revue du MAUSS, 26 (2), 317-338. doi: 10.3917/rdm.026.0317

Malrieu, P. (2003). La construction du sens dans les dires autobiographiques. Toulouse : Erès.

Marazzi, C. (2010). The violence of fmancial capitalism (2nd ed.). Cambridge, MA: MIT Press.

Merton, R. K., & Barber, E. G. (2003). The Travels and adventures of serendipity. A study in sociological semantics and the sociology of science. Princeton, NJ: University Press.

Mitchell, K. E., Levin, A. S., & Krumboltz, J. D. (1999). Planned happenstance: constructing unexpected career opportunities. Journal of Counseling and Development, 77, 115124.

Oakley, A. (1972). Sex, gender and society. London, UK: Temple Smith.

Parsons, F. (1909). Choosing a vocation. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Peterson, G. W., Sampson, J. P. Jr., Lenz, J. G., & Reardon, R. C. (2002). A cognitive information processing approach to career problem solving and decision making. In D. Brown & Associates, Career Choice and Development (4th ed., pp. 312-369). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ricoeur, P. (1985). Temps et récit. Tome 3 : le temps raconté. Paris : Editions du Seuil.

Ricoeur, P. (1990). Soi-même comme un autre. Paris : Editions du Seuil.

Robinet, M. L. (2012). Expérimentation d’un entretien de conseil constructiviste en orientation (mémoire de master première année non publié). Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, France.

Rogers, C. R. (1951). Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Rousseau, D. (1995). Psychological contracts in organizations: Understanding written and unwritten agreements. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Rowan, J., & Cooper, M. (1999). Plural self: Multiplicity in everyday life. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Savickas, M. L (2011). Career counseling. Washington, DC: APA.

Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. Career Development Quarterly, 45, 247-259.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work (pp. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley.Savickas, M. L (2011). Career counseling. Washington, DC: APA.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., van Esbroeck, R., van Vianen, A. E. M., & Bigeon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21e siècle. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 39, 5-39.

Schlanger, J. (2010). La vocation (2ème ed. augmentée). Paris: Hermann.

Sennett, R. (2000). Le travail sans qualité. Les conséquences humaines de la flexibilité. Paris : Albin Michel.

Super, D. E. (1957). The psychology of careers. An Introduction to Vocational Development. New York : Harper & Row.

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. Journal of Vocational Behavior, 13, 282-298.

Taylor, C. (1998). Les sources du moi. La formation de l'identité moderne. Paris : Editions du Seuil.

Thompson, W. R., & Reuveny, R. (2009). Limits to globalization: North-South divergence (rethinking globalizations). London, UK: Routlegde.

Toulouse, E., Piéron, H., & Vaschide, N. (1904). Technique de psychologie expérimentale. Paris : Douin.

Touraine, A. (1955). La qualification du travail : histoire d'une notion. Journal de psychologie normale et pathologique, 13, 27-76.

Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1986). Career development: A life span developmental approach. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.

Wiley, N. (1994). The Semiotic self. Cambridge, UK: Polity Press.

Winnicott, D. W. (1986). Holding and interpretation. London: Hogarth Press.

Young, R. A., Valach, L., & Collin, A. (2002). A Contextualist explanation of career. In D. Brown & Associates, Career choice and development (4th Ed.), pp. 206-252). San Francisco: Jossey-Bass.

ANNEXE 4 VIEILLISSEMENT ET FORMATION DES ADULTES

Dominique Kern L'Harmattan | « Savoirs »

2011/2 n° 26 | pages 11 à 59

ISSN 1763-4229 ISBN 9782296568006

Article disponible en ligne à l'adresse : http://www.cairn.info/revue-savoirs-2011-2-page-11.htm

!Pour citer cet article :

Dominique Kern, « Vieillissement et formation des adultes », Savoirs 2011/2 (n° 26), p. 11-59. DOI 10.3917/savo.026.0011

Note de synthèse
Savoirs 26—2011
Vieillissement et formation des adultes

Dominique KERN[1]

Introduction

Dans les sociétés occidentales, le nombre de personnes vivant largement au-delà de 70 ans augmente depuis une soixantaine d'années et la tendance semble se poursuivre. Les démographes s'accordent sur le fait que cette évolution mènera nos sociétés à une situation inédite pour l'humanité. Mais, dans la majorité des scénarios, les adultes vieillissants sont perçus comme étant en phase de déclin physiologique et cognitif inéluctable, générant avant tout des coûts importants pour la société. La définition des personnes entrées dans cette dernière phase de vie se construit essentiellement sur des déficits par rapport à la phase précédente. Cette focalisation sur les pertes exclut le fait que le processus du vieillissement n'est pas seulement dépendant d'aspects biologiques. Les adultes âgés n'apparaissent plus comme des êtres apprenants bien que le maintien de la capacité cognitive à l'apprentissage pendant toute la durée de vie, y compris dans la vieillesse, soit une réalité.

Pour s'adapter aux évolutions diverses qui touchent sa personne, mais également son environnement physique et social, l'adulte âgé, comme tout être vivant, peut procéder à des apprentissages. Même si les opérations cognitives connaissent un ralentissement, elles restent opérationnelles dans le cadre d'un vieillissement normal. Les apprentissages sont le plus souvent informels et inconscients, mais il s'agit bien d'actes d'apprentissage dans le sens où le processus d'apprentissage correspond à l'adaptation de l'individu à une nouvelle situation (Piaget 1967, p. 10).

L'émergence de la notion de formation tout au long de la vie nourrit l'espoir que les adultes âgés soient reconnus comme êtres apprenants et que la désormais classique prédiction de Jacques Delors L'Education — un

I Maître de conférences en sciences de l'éducation, université de Haute-Alsace à Mulhouse.

trésor est caché dedans (Delors, 1996) soit également découverte par et pour les adultes âgés. Pour la société, le bénéfice se situe à un haut niveau et pas uniquement du fait des effets préventifs permettant une diminution des coûts de prise en charge de la dépendance dans les années à venir.

La formation des adultes âgés est une orientation originale de la formation qui ne met pas en avant l'atteinte de l'objectif opérationnel pédagogique ou andragogique, mais lie l'idée de l'éducation à une contribution à la culture générale et au développement de la personne. Si un fil rouge existe dans les écrits sur la formation des adultes âgés, il s'agit de la dimension sociale. Une activité de formation, qui ne permet pas (directement ou indirectement) de maintenir, voire de créer du lien social, n'aura pas rempli sa vocation principale dans le contexte de la formation des adultes âgés. Mais, malgré les multiples points communs, des différences existent entre les chercheurs ; les différentes appellations utilisées n'en sont qu'un exemple.

Dans cette note de synthèse, nous examinons dans une première partie les relations problématiques entre le vieillissement et des sciences de l'éducation qui s'intéressent traditionnellement surtout à des apprenants en formation initiale. Dans une perspective comparatiste et suivant l'évolution chronologique, nous commencerons avec l'espace culturel anglo- et germanophone avant de présenter les productions francophones à ce sujet.

La deuxième partie est consacrée aux orientations conceptuelles avec la catégorisation des écrits relatifs aux relations entre formation et vieillissement en cinq axes majeurs. La présentation des approches est suivie d'une analyse des positionnements respectifs qui identifie leur caractère complémentaire.

Sur la base des cinq modèles mis en évidence, la note analysera les problématiques épistémologiques présentes dans les écrits relatifs à la formation des adultes âgés. Y seront travaillés la question de la spécificité d'une formation pour adultes âgés se distinguant d'une formation pour adultes plus jeunes (andragogie), l'identification des critères permettant la définition des publics cibles ainsi que les besoins d'apprentissage et les méthodes. L'étude comparative vise la synthèse des positions argumentées par les auteurs, avec l'objectif d'en dégager les éléments communs, par

tagés par l'ensemble des spécialistes. La note de synthèse conclut sur les perspectives de développement de la formation des adultes âgés.

I - Les difficultés des sciences de l'éducation à intégrer le vieillissement

Dans l'Encyclopaedla Universalis le vieillissement (ou sénescence) est défini comme un processus pendant lequel l'âge imprime des modifications « ... au fonctionnement des êtres vivants, sur tous les plans (biologique, psychologique et social) et à tous les niveaux de complexité (molécule, cellule, organe, organisme et population) » (Balier et ai. 2011). Le vieillissement concerne tout être vivant, au plus tard dès la fin de sa croissance. Mais suivant l'orientation en gérontologie, définie comme « science du vieillissement » (bd), nous utilisons le terme vieillissement dans cet article pour décrire ce processus à un âge avancé, quand les effets commencent à être de plus en plus visibles et marquants dans la vie de tous les jours. En même temps, nous retenons avec J.-M. Robert que « la sénescence ne doit pas être envisagée comme un stade isolé de la vie, mais est fonction des stades qui la précèdent » (2011). Le vieillissement est une phase particulière de la vie, mais il en est un élément intégrant. Cette caractéristique spécifique influence également la formation pour des personnes appartenant à cette phase de la vie.

Vieillir est aujourd'hui considéré par les spécialistes comme un processus multifactoriel qui peut être influencé par l'individu dans tous les stades de sa vie. Le cerveau humain est par ailleurs équipé pour conserver une stabilité dans la vieillesse malgré la diminution de quelques fonctions physiques et psychiques. Le déclin n'est pas général et la plasticité permet de maintenir un potentiel d'apprentissage et même une amélioration des performances cognitives (Lemaire et Bherer, 2005, p. 406). Rien ne s'oppose d'un point de vue cognitif à la formation dans la vieillesse.

Par rapport aux termes utilisés, il semble que, du moins dans l'espace culturel francophone, le terme « formation » soit en train de remplacer celui d'« éducation » en ce qui concerne les personnes âgées

(Palazzeschi 2004, p. 31). Même si Mialaret démontre qu'à travers l'extension de la définition d'éducation les adultes s'y intègrent parfaitement (2006, p. 12-16),

le terme éducation évoque probablement une hiérarchie immuable entre l'éduqué et l'éducateur qui rend le terme inapproprié dans le contexte des adultes âgés. En outre, avec la valorisation d'autres formes d'apprentissage que la formation formelle, un des éléments caractéristiques de l'éducation, le « maître » (Lemieux 2001, p. 56), perd les contours clairs de son rôle central lié au contexte de la formation en présentiel. Pour cette raison, le terme formation est privilégié dans cet article, mais le terme éducation peut également être utilisé, notamment si cela correspond aux choix terminologiques des auteurs cités.

L'intégration de la problématique des adultes âgés dans les sciences de l'éducation est assez récente. L'idée a pris pied en Europe dans la deuxième moitié du 20e siècle. Or, malgré des travaux d'un bon niveau qualitatif au début des années 1980, la question des adultes âgés est restée jusqu'à présent plutôt marginale dans la recherche et l'enseignement universitaire en sciences de l'éducation. Les prochains paragraphes retracent l'historique de la formation spécifique aux adultes âgés. Après un aperçu des productions anglo- et germanophones et la présentation des travaux français, cette note fera le bilan de la situation actuelle.

I.1. Dans l'espace anglophone et germanique

L'idée de la capacité et même de la nécessité d'apprendre à tous les âges de la vie a été développée par le psychologue américain d'origine allemand, Erik Erikson. Il contribue à l'intégration des adultes âgés dans ce qui devait devenir la formation tout au long de la vie (1972). Dans son modèle, il subdivise le cycle de vie en huit étapes et attribue à chaque âge une crise spécifique, condition de la croissance humaine. En intégrant les personnes âgées dans la dernière phase, il établit que le processus d'évolution de l'humain ne s'arrête pas à une frontière invisible qui serait la retraite. Les aînés sont également intégrés dans le grand processus d'apprentissage qui débute à la naissance pour finir à la mort. La dernière phase est même considérée comme un aboutissement : « chez la personne qui avance en âge, qui a pris soin des choses et des gens et qui s'est adaptée aux succès et aux déceptions liés au fait d'être, par nécessité, générateur d'autres personnes et promoteur d'idées et de choses — c'est chez elle seulement que le fruit des sept stades mûrit progressivement » (Erikson, Erikson et Kivnick

1986, p. 146). La personne âgée devient actrice de son propre développement — la vieillesse n'est plus subie comme un déclin mais devient l'étape culminante de l'évolution originale et individuelle de la vie humaine2.

Aux États-Unis, les personnes âgées sont entrées dans les sciences de l'éducation avec l'ouvrage de Wilma Donahue Education for Later Ma- turity en 1955. Elle y décrit une expérience avec un groupe d'apprenants âgés qui a demandé la création d'une formation spécifique (cf. p. 25). Ce premier exemple d'une formation pour adultes âgés est concluant et témoigne d'une caractéristique fondatrice de la formation avec ce public, à savoir l'autodirection, notamment par rapport aux objectifs fixés par les participants et non pas par l'intervenant.

Au niveau des institutions, ils ont été créés aux Etats-Unis dans les années 1960 les Elderhostels ou les Instituâtes ForLearningin Retirement, appelés maintenant LifelongLearningInstitutes (LLIs) qui proposent des offres de formation diverses et variées (Road Scholar 2011). Mais, d'un point de vue conceptuel, la naissance de la formation spécifique aux per-sonnes âgées sous sa forme américaine d'educationalgerontology,, peut être située en 1976, année de la parution du premier numéro de la revue du même nom. Dans ce numéro, Peterson publie son article fondateur « Educational Gerontology : The State of the Art » où il attribue à cette discipline trois fonctions : la formation des personnes âgées, la formation de tout public au vieillissement et la formation des professionnels aux questions gérontologiques (1976). En Grande-Bretagne, Glendenning

indique que pour les auteurs britanniques, contrairement à l'approche de Peterson, l'educational gerontology est restreinte à l'enseignement d'adultes âgés (1992, p. 6). L'enseignement de la gérontologie sous toutes ses formes est appelé gerontological education (ibid).

Dans l'espace linguistique germanophone, un mouvement apparaît à partir de l'ouvrage de Hans Mieskes (1970 cité par Arnold 2000, p. 22) :

2 Au moins en ce qui concerne les années sans problèmes cognitifs : « une vieillesse riche de signification, se déroulant avant une possible sénilité finale, contribue à réaliser cet héritage intégré qui donne au cycle de vie son indispensable perspective » (Erikson 1972, p. 146).

Géragogie — pédagogie de la vieillesse et de la personne âgée3. Par la suite, les productions scientifiques soutiennent le développement de pratiques très variées incluant le travail de formation formelle dans des établissements comme les universités du troisième âge, tout comme des projets de formation visant la participation active des seniors dans la société ainsi que des projets formant des bénévoles à apporter un soutien mental aux aidants familiaux. Récemment, un premier manuel (Bubolz-Lutz et alii, 2010) à l'intention des spécialistes, des étudiants et de toute personne intéressée à la formation des personnes âgées a été publié.

I.2. En France

Malgré la fondation de la première université du troisième âge en France, les sciences de l'éducation se sont intéressées à la formation des adultes âgés plus tard qu'aux Etats-Unis. Les débuts de l'intérêt pour la thématique se situent à la fin des années 1970 où des articles apparaissent dans des revues universitaires et gérontologiques ainsi que dans des numéros spéciaux des revues Forma-dix (janvier 1979) et Gérontologie et Société (juillet 1980) (Brasseul 1981, p. 12). D'autres activités, comme une session d'étude de la Fédération de l'Education nationale à Paris, en décembre 1979, un colloque franco-anglais du Wye College, en juillet 1980 ou les Assises nationales des universités du troisième âge à Reims en septembre 1981 en présence de Joffre Dumazedier (Brasseul 1981, p. 12) témoignent du dynamisme de l'époque.

Durant cette période, le premier travail substantiel sur la formation spécifique aux personnes âgées a été réalisé par Philippe Carré avec sa thèse de doctorat sur les « Projets de formation d'apprenants retraités : contribution à l'étude des spécificités des situations de formation d'adul-tes » (1981a). Sur la base de son travail, il publie plusieurs articles dans les revues spécialisées et contribue, avec des collègues de la commission « éducation et personnes âgées » de la Fondation nationale de gérontologie, à instaurer une dynamique autour de la formation des adultes âgés (Carré 1985, p. 39).

Dans trois articles que l'on peut considérer comme un tout et qui ont

3 Traduction D. Kern

été publiés dans la revue Éducation permanente entre 1979 et 1981, Carré aborde la question de la formation spécifique aux adultes âgés de manière systématique et arrive à la conclusion qu'elle fait partie d'une formation continue intégrale (Carré 1979, 1980b et 1981b, p. 119). Dans ses publica-tions, il se réfère essentiellement à des travaux en langue anglaise et à ses propres enquêtes, menées dans un club de retraités de la mutuelle générale de l'Education nationale (MGEN) de la région parisienne (1979, p. 97100).

Entre 1981 et 2006, seules cinq thèses ont été écrites en France en sciences de l'éducation sur la formation des personnes âgées4. Robichaud a travaillé à Grenoble sur les clubs de l'âge d'or d'Acadiens du Nouveau Brunswick (Canada) (1990), Bullier a écrit sa thèse à Caen sur l'évaluation de l'université pour tous de Bourgogne (1992), Collinet-Motto interroge à Parix X les études à l'âge de la retraite (1996), Delannet

s'intéresse à l'université de Caen à l'éducation physique des adultes vieillissants en rapport avec leur intégration sociale (1998) et Breton-Mounier à Lyon cherche à savoir si le vieillissement permet l'éducation permanente (2000). Tous ces travaux s'intéressent de manière générale à la capacité à apprendre dans la vieillesse. Les questions portent sur la pertinence et la justification de la formation spécifique aux personnes âgées et les réponses sont unanimes : les personnes âgées souhaitent se former et devraient avoir accès à la formation. Au niveau des études, les travaux examinent essentiellement les offres de formation formelle comme les « clubs du troisième âge » et les « universités du troisième âge » ainsi que les offres dans les institutions d'hébergement institutionnel. Les travaux mettent en avant la pertinence des offres de formation tout en indiquant leurs limites comme la difficulté de cibler certains publics. Les acteurs voient dans la formation spécifique aux personnes âgées un outil intéressant, remplissant plusieurs fonctions à condition que la société soit sensibilisée et que les offres soient conceptualisées de manière spécifique. La pertinence de la formation spécifique aux personnes âgées se trouve confirmée par l'ensemble des recherches.

À un niveau plus politique que scientifique, l'idée d'une formation pour personnes âgées est avancée par Pierre Laroque en 1962 déjà : « ... l'in

4 Pour plus de détails, Kern 2007, p. 203 et suivantes.

dividu âgé pourra apprendre à connaître le processus de vieillissement psychologique, conserver sa capacité d'adaptation, entretenir ses intérêts » (p. 252). Cette proposition précurseur garde, cinquante ans après, toute sa pertinence et se trouve confirmée à l'aube du XXIe siècle par le Conseil économique et social qui demande dans son rapport « Les personnes âgées dans la société » l'ouverture du droit des personnes retraitées « ... à l'éducation tout au long de la vie » (Conseil économique et social 2001, p. 32).

Avec les lois sur la décentralisation votées entre 1983 et 1986, la responsabilité de l'action sociale et de l'aide sociale pour les personnes âgées est confiée aux conseils généraux qui sont soutenus par les caisses de retraite et les caisses de retraite complémentaire. Le programme d'activation cérébrale « PAC Eureca » développé par la Mutualité sociale agricole (MSA) et la Fondation nationale de gérontologie « ... dans le cadre théorique de la neuropédagogie et de la psychopédagogie ... » (Rotrou 2001, p. 175) est un exemple typique d'une formation visant la prévention. Le programme permet à dix à quinze participants par groupe de suivre des cours construits autour d'exercices impliquant une ou plusieurs activités cognitives. L'action vise aussi la création du lien entre les participants. Un autre exemple est constitué par les ateliers « Équilibre » qui visent un enseignement des méthodes de prévention des chutes et un enseignement des méthodes pour se relever après avoir chuté. Les cours sont souvent proposés par des organisateurs associatifs ou municipaux mais soutenus voire cofinancés par les Cram (Caisses régionales d'assurance-maladie) qui utilisent un label créé par la Cram Bourgogne et Franche-Comté (2011).

Parmi les intervenants centraux dans le domaine de la formation des personnes âgées se trouvent aussi les communes. En tant qu'acteurs de proximité par excellence et bien qu'elles ne disposent d'aucune obligation légale, la plupart d'entre elles propose des activités ludiques ou récréatives à leurs aînés, dont certaines peuvent contenir des éléments de formation.

De manière générale, on peut constater que les dénominations des offres évitent le plus souvent des intitulés comme « cours », qui renvoient à des apprentissages, pour utiliser des titres plus neutres comme « atelier » ou « programme ». Pourtant, les personnes âgées ont déjà été intégrées dans « l'éducation permanente » à travers la loi du 16 juillet 1971, qui

pose l'éducation permanente comme une obligation nationale, qui a « pour objet d'assurer à toutes les époques de sa vie la formation et le développement de l'homme, de lui permettre d'acquérir les connaissances et l'ensemble des aptitudes intellectuelles ou manuelles qui concourent à son épanouissement comme au progrès culturel, économique et social ». Cette reconnaissance précède de 20 ans la reconnaissance officielle des adultes âgés comme public-cible de la formation par les Nations unies qui établissent le droit des personnes âgées « à des programmes appropriés d'enseignement et de formation » (Nations unies 1991).

L'impact concret est resté marginal en France. Dans les lois du 4 mai 20045 et du 24 novembre 20096, les personnes âgées ne sont mêmes plus intégrées. On note en outre la combinaison surprenante des termes « formation professionnelle » et « formation tout au long de la vie » dans les titres des lois. L'idée de la formation tout au long de la vie se base justement sur l'intégration des adultes vieillissants et d'autres personnes se trouvant de fait exclues de la formation professionnelle.

Comme l'objectif de l'intégration des personnes vieillissantes dans la formation tout au long de la vie est difficile à atteindre (Commission européenne 2003, p. 33), le soutien est renforcé par l'affirmation qu'il convient d'appuyer particulièrement les personnes âgées pour développer les compétences-clés favorisant la formation tout au long de la vie (Parlement européen 2006, annexe).

Peut-être influencé par ces injonctions européennes, sans pour autant évoquer l'idée de formation en soi, le Conseil économique, social et environnemental français rappelle en 2009 que « les seniors représentent (...) une richesse pour les territoires, qu'il serait imprudent de sous-estimer » (2009, p. 123). Avec optimisme, on peut voir dans cette déclaration une volonté de traduire en France les efforts européens en faveur de la promotion de la formation des adultes âgés.

En concluant sur les trente dernières années d'évolution en matière de réflexion conceptuelle sur la formation des personnes âgées en France, on

5 Relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social.

6 Relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie.

est obligé de constater que, malgré un début prometteur dans les années 1980, les progrès restent très limités au niveau conceptuel. Sur le terrain, par contre, les offres se multiplient. En dehors des organisations nationales comme dans les deux exemples brièvement présentés auparavant, ce sont notamment des acteurs locaux comme les communes ou des associations qui développent des activités multiples. Mais, en l'absence de base conceptuelle pour la formation des adultes âgés, les offres se construisent le plus souvent empiriquement, ce qui empêche la capitalisation des expériences en faveur d'autres dispositifs.

Cependant, on peut observer ces dernières années un regain d'intérêt pour la question. Lors des deux derniers congrès internationaux sur l'actualité de la recherche en éducation et en formation (Aref) à Strasbourg en 20 077 et à Genève en 201 08, des symposiums ont été tenus sur la formation dans la deuxième moitié de la vie. À ces occasions, des travaux de recherche récents ont été présentés. Parallèlement à une enquête sur la formation des travailleurs seniors et les relations intergénérationnelles en entreprise (Collette, Batal, Carré et Charbonnier 2009), les principaux résultats de deux travaux de thèse ont été portés à la connaissance du public. Le premier travail, écrit en sciences de l'éducation, a visé l'analyse des besoins d'apprentissage en vue de la prévention de l'isolement (Kern 2007). Le deuxième s'inscrit en sociologie et porte sur le vieillissement et la formation à l'Université et dans les universités tous âges (Chamahian 2009). Le travail s'intéresse plus particulièrement à la question de l'engagement en formation à l'heure de la retraite.

7 Titre du symposium : La formation tout au long des âges de la vie adulte : utopies et réalités. Aref 2007, Congrès international (2007). Programme du congrès Aref, 2007. Consulté le 16 mai 2004 sur le site http://www.congresintaref.org/prog.php

8 Titre du symposium : Apprendre à se former aux différents âges de la vie adulte. Aref 2010, Congrès international (2010). Résumés des communications. Consulté le 16 mai 2011 sur le site https://plone2.unige.ch/aref2010/Livret%20des%20resumes%20AREF2010.pdf

II - À propos des titres en orientations conceptuelles de la formation des adultes âgés, cinq modèles caractéristiques

Si les spécialistes de la formation des adultes âgés s'accordent sur le fait que sa spécificité existe, ils n'ont pas de position commune sur son ancrage disciplinaire ou sur l'étendue des thématiques intégrées. Sur la base de l'analyse des contributions anglo-américaines, anglaises, australiennes, franco-canadiennes, alémaniques et françaises, on peut distinguer différents modèles de la formation des adultes âgés. Il s'agit de Y educational gerontology, de la gerogogy, de la gérontagogie, de la géragogie ainsi que de l'éducation permanente intégrale. Dans les paragraphes suivants, nous développons les arguments qui justifient cette différenciation en nous limitant dans un premier temps à une brève présentation des approches, suivie d'une analyse des différences et points communs. L'analyse du positionnement disciplinaire des orientations fera l'objet d'une approche spécifique ainsi que les éléments épistémologiques comme la définition des publics cibles, les besoins d'apprentissage ou les objectifs.

II.1. Le modèle général (États-Unis) : educational gerontology

Ce premier modèle peut être considéré comme le plus répandu dans le monde anglophone. L'existence d'une revue du même nom en est une preuve. Pour la première fois, le terme educational gerontology semble avoir été utilisé par Mc Clusky à l'université de Michigan en 1970 (Glendenning, 1992, p. 8). Mais c'est Peterson qui conceptualise l'expression, notamment dans un article de 1976 paru justement dans le premier numéro de la dite revue (Peterson, 1976). Il y propose une définition reprise par Carré qui a traduit par la même occasion le terme par « gérontologie éducative » (1985, p. 40). Il s'agit de l'étude et de la pratique des tentatives éducatives pour et sur des individus âgés et vieillissants (Peterson 1976, p. 62). Elle comporte trois aspects différents, mais interdépendants :

1. Des projets éducatifs conceptualisés pour des personnes ayant atteint la moitié de leur vie ou plus vieilles.

2. Des projets éducatifs pour un public général ou spécifique sur le vieillissement et les personnes âgées.

3. La préparation éducative (formation) des personnes qui travaillent

ou envisagent d'être employées dans le domaine du service aux personnes âgées dans un cadre professionnel ou paraprofessionnel.

Le concept de séparation des trois fonctions peut être considéré comme un méta modèle permettant l'intégration des autres approches. Il servira de base à l'analyse.

Peterson ajoute à son modèle une subdivision en distinguant pour chaque fonction théorie et pratique (Peterson, 1980, p. 68-76). Pour Carré, la gérontologie éducative est la charnière entre la gérontologie et les sciences de l'éducation (1985, p. 40). Lemieux indique par contre que la séparation entre théorie et pratique témoigne d'un ancrage en gérontologie et non pas en sciences de l'éducation, car « la théorie et la pratique,

telles que le prétend la gérontologie, sont inséparables dans la tâche éducative » (2001, p. 83). La gérontologie éducative, selon Lemieux, représente « l'éducation en lien avec la vieillesse et non pas la personne âgée en situation d'en-seignement/apprentissage » (Lemieux, 2011, p. 81). Ce constat l'amène à proposer une approche implantée en sciences de l'éducation qui sera présentée un peu plus loin.

II.2. Le modèle général anglo-australien : la gerogogy

Selon Glendenning, la question de la nature de la gérontologie éducative s'est posée au début des années 1990 en Grande-Bretagne et dans plusieurs autres pays (1992, p. 7). Bien qu'il revendique Peterson comme mentor (ibid. p. 6), l'Anglais de l'université de Keele propose un modèle suffisamment distinct pour qu'il soit traité ici séparément. Le modèle est anglo-australien du fait de la coopération avec Battersby, à l'époque doyen de la faculté des études de santé à l'université Charles Sturt à Riverina, New South Wales en Australie (ibid. p. 5). Glendenning, selon Lemieux « le plus grand chercheur européen de la gérontologie éducative » (2001, p. 82), modifie le modèle de Peterson. En faisant référence à des chercheurs anglais ayant utilisé le terme gérontologie éducative pour décrire la formation des adultes âgés — la première fonction chez Peterson —, il ajoute le terme « éducation à la gérontologie » pour décrire les fonctions deux et trois du modèle de Peterson (ibid. p. 6).

Glendenning va encore plus loin en proposant de passer de la géron

tologie éducative à la gérontologie éducative critique. Enraciné dans la « théorie sociale critique » et la « pédagogie critique » (ibid., p. 13), Glendenning souhaite ainsi faire évoluer l'approche d'une « domestication » des personnes âgées vers l'encouragement (empowermenî) et la réalisation de soi (self-fulfüment). Il s'agit d'une « métaphore qui représente une approche spécifique de la théorie et de la pratique de la formation des adultes âgés » et qui s'intéresse à la dimension morale de la formation (ibid).

Pour décrire la pratique de la gérontologie éducative, Glendenning propose le terme gérogogie critique ou géragogie critique (Glendenning et Battersby, 1990, cité par Glendenning, 1992, p. 15). Elle s'occupe des problèmes et pratiques de cette formation et de l'apprentissage en relation avec les personnes âgées : la mémoire, le développement cognitif, la gestion des transitions et changements dans la vie avancée, les théories et méthodes de la formation, la théorie de l'apprentissage ainsi que le développement des potentialités. L'ensemble se base sur une philosophie qui prévoit le contrôle de la conceptualisation par la personne concernée (ibid). Glendenning apporte ainsi une réponse aux manques identifiés par Lemieux quelques années plus tard : « ... le problème est que la gérontologie éducative ne s'est pas interrogée sur les risques de la pratique de l'éducation, ni sur le modèle éducatif le plus approprié aux buts visés, ni sur les conséquences nocives qui pourraient suivre toute intervention éducative » (Lemieux, 2001, p. 83). À la fin de son raisonnement, Glendenning arrive à la conclusion que la pratique de la gérontologie éducative critique doit être la Gérogogie critique (Battersby et Glendenning, 1992, cités par Glendenning, 1992, p. 17). L'auteur tente ainsi de dépasser la séparation de la théorie et de la pratique de la formation des personnes âgées pour arriver à un terme relevant prioritairement des sciences de l'éducation.

Après les travaux de Glendenning et Battersby au début des années 1990, la thématique est reprise par Formosa qui tente de rendre l'approche plus opérationnelle. Pour le chercheur maltais, la gérogogie critique doit être intégrée dans un modèle praxéologique qu'il promeut avec sept re-commandations dont « un engagement pour transformer le monde âgiste », « le désaccord sur la position que toute forme d'éducation des adultes âgés est encourageante (empowermeni) » ou encore « soutenir la culture

de s'aider soi-même » (2002, p. 79-82). Dans les parties essentielles, cette approche correspond à une adaptation des principes didactiques développés par Paolo Freire dans les années 1970 (Formosa 2002, p. 73 et 76).

II.3. Le modèle bipolaire: gérontagogie et géragogie

Différents auteurs ont approfondi la question des origines grecques des termes géragogie, gérontagogie, gérogogie ou -gogy (Ferro 1997, Lemieux et Martinez 2000, p. 491 à 493, Kern 2007, p. 217 à 223). Globalement on peut retenir que « geront- » signifie vieillard, « gera- » vieillesse et « agog » conduire ou guider, ce qui entraine des différences de significations entre gérontagogie (« guider les vieux ») et géragogie (« guider la vieillesse »).

Le terme gérontagogie a été utilisé pour la première fois en 1962 par Bollnow (Karg 1987, p. 24 et Veelken 1990, p. 58). Un travail allemand en thèse sur « vieillesse et formation » classe la gérontagogie avec la gérontopsychologie, la gériatrie, la gérontosociologie et la gérontopsychiatrie dans le vaste domaine de la gérontologie (Schneider, 1993, p. 14 et 27), posi-tionnement qui n'est pas partagé par Lemieux. Dans l'espace culturel français, le terme gérontagogie apparaît à la fin des années 1970 et définit « ... la science appliquée qui a pour objet l'intervention éducative auprès de sujets âgés ... » (Lessa 1978, cité par Lemieux, 2001, p. 90). Pour Brasseul, la gérontagogie est à développer pour faire face à la spécificité des situations de formation d'adultes âgés (cité par Carré, 1981b, p. 109). Carré indique que la gérontagogie pourrait être une « éventuelle traduction pédagogique de la gérontologie éducative » (1981, p. 120), ce qui correspond à l'idée que développe Glendenning en proposant la gérogogie.

Dans la réflexion de Lemieux apparaissent les deux termes gérontagogie et géragogie, mais avec des significations différentes. La gérontagogie est mise en rapport avec la formation réalisée dans les universités du troisième âge (Lemieux, 2001, p. 93-145). La géragogie (ou gériagogie) par contre « ... s'occupe de l'apprentissage des aînés présentant des déficits relevant de la gériatrie » (ibid., p. 90). La gérontagogie est proposée par Lemieux et Martinez comme science hybride résultant de la combinaison de la gérontologie éducative et de l'éducation de la vieillesse (2000, p. 482). Les deux chercheurs indiquent que l'étude des adultes âgés en situation de

formation ou d'apprentissage nécessite des idées originales et spécifiques qui ne peuvent pas venir uniquement de la gérontologie (ibid}). C'est dans les sciences de l'éducation qu'ils trouvent les éléments à partir desquels ils peuvent proposer de meilleures théories et des pratiques plus adaptées pour la formation et l'apprentissage avec, pour et par des adultes âgés (ibid.).

Pour Lemieux, il est important d'ancrer la gérontagogie prioritairement dans les sciences de l'éducation et non pas dans la gérontologie (Lemieux et Danga, 2011, p. 5). Si l'intérêt de la gérontologie réside dans l'étude du vieillissement et de l'adulte âgé, la gérontologie éducative s'intéresse à l'aspect éducatif du vieillissement. En gérontagogie par contre, l'intérêt se focalise sur l'étude et la pratique éducative, non pas comme partie du processus du vieillissement, mais prioritairement comme partie de l'enseignement et de la formation (Lemieux et Martinez, 2000, p. 482). « Le point de départ de la gérontagogie n'est pas le vieillissement, mais l'éducation » (Saez, 2002, cité par Lemieux et Danga, 2011, p. 7).

II.4. Le modèle général et intégratif : la géragogie

En Allemagne, le terme géragogie est utilisé pour décrire l'ensemble des aspects de la formation comme, en Grande-Bretagne, le terme educational gerontology (Zych, 1992, p. 16). Un professeur en sciences de l'éducation polonais, Zych, fait également la promotion de la géragogie (1992, p. 2344). Son recensement bibliographique conséquent autour du terme géra- gogie (p. 32-36) contribue à l'ancrage disciplinaire avec un modèle complet comprenant deux organigrammes hiérarchiques de la gérontologie et de la pédagogie,

définie comme théorie de l'éducation. En gérontologie, il place la géragogie dans la branche de la gérontologie sociale, avec, en dessous et dépendantes d'elle, l'éducation gérontologique, la gérontologie éducative et la géragogie préventive (ibid., p. 34). Sur l'organigramme « Pédagogie », la géragogie se trouve au même niveau que la pédagogie, l'andragogie et l'éducation spécialisée, en se déclinant dans trois volets : recherche, théorie et pratique (ibid., p. 35). En conclusion, il propose aux gérontologues américains d'adopter le terme géragogie pour décrire les trois fonctions de la gérontologie éducative (p. 38).

Le terme Geragogie en version allemande apparaît en 1952 chez Ke- hrer et sera réutilisé par Mieskes en 1970 (Veelken, 2000, p. 88). Dans sa version française, le terme géragogie est utilisé dans une publication de Petzold en 1965 et plus tard par Kern (2002, cité par Kern, 2007, p. 222). Ludger Veelken, un des auteurs emblématiques de la géragogie allemande, indique que Petzold et Bubolz auraient utilisé le terme Geragogik dans un sens plus large que Mieskes (1970, p. 94, cité par Veelken 1990, p. 58 et 59). Si pour Mieskes la géragogie est la « pédagogie pour personnes âgées », Petzold et Bubolz utilisent une définition large et la lient étroitement à la gérontologie. Pour eux, elle est une branche partielle de la gérontologie et des sciences de l'éducation, et traite, dans la recherche, l'enseignement, la théorie et la pratique, tous les problèmes, contenus et processus d'apprentissage qui sont en lien avec le vieillissement (Petzold et Bubolz 1976, p. 125, cité par Veelken 1990, p. 59). On peut constater des différences similaires à celles analysées dans la section précédente distinguant la gérontologie éducative de la gérontagogie version Lemieux.

Veelken lui-même définit les objectifs de la géragogie comme l'identification des conditions de l'individualisation des sujets dans un processus de développement, la description des facteurs sociétaux favorables ou défavorables à la compétence d'action et le développement de l'identité dans le troisième âge de la vie (1990, p. 54-55). Il intègre dans sa problématique également la question de l'enseignement de la géragogie auprès des professionnels du travail avec les personnes âgées. Dans ce sens, la géragogie selon Veelken correspond aux fonctions une et trois du modèle de Peterson. Dans la logique de la pédagogie sociale allemande, il propose la géragogie sociale, qui pose la question du soutien au développement de l'identité des adultes âgés (Veelken, 1990, p 53).

Se situant dans la même tradition, Skiba place la géragogie dans son système disciplinaire à côté de l'andragogie, de la pédagogie curative et de la pédagogie sociale et liée aux sciences de la santé, à la médecine, la psychologie, la sociologie, l'éthnologie, la théologie, la philosophie ainsi qu'aux sciences du sport (Skiba, 1996, p. 17 et 18). Cette position est confirmée dans une publication de 2006 où les auteurs affirment que la géragogie possède diverses relations avec les sciences sociales, la psycho-

logie du vieillissement, la biologie de la vieillesse ou la gériatrie (Maderer et Skiba, 2006a, p. 132). La géragogie est posée comme terme unique, décrivant la formation des personnes âgées en continuation de la pédagogie et de l'andragogie et comportant trois fonctions :

1. La recherche géragogique ;
2. Une théorie de l'action géragogique ;
3. La pratique géragogique (Maderer et Skiba, 2006a, p. 132).

Dans deux articles de 2006, parus dans la revue Educational Gerontology, les deux Allemands développent leur concept d'une géragogie intégrative, qui vise un travail avec les personnes du grand âge atteintes de problèmes psychologiques (Maderer et Skiba, 2006a et 2006b). Bien qu'ils proposent une définition épistémologique large, incluant toutes les personnes âgées dans la géragogie, il est intéressant d'observer que la géragogie intégrative concerne les personnes très âgées atteintes d'un handicap mental. Ce fait est également observé par Lemieux et Danga qui l'utilisent pour argumenter leur position selon laquelle la

géragogie concernerait les personnes âgées malades et relèverait logiquement de la gériatrie (Lemieux et Danga, 2011, p. 4).

Aux États-Unis, le terme geragogy a été utilisé dans une publication de 1988 par Martha Tyler John qui a travaillé avec des personnes âgées vulnérables (Glendenning, 1992, p. 15). Il est possible que le positionnement de la géragogie dans le domaine de la gériatrie proposé par Lemieux (2001, p. 90) soit lié à cette auteure qui s'est focalisée dans son ouvrage, du fait de sa spécialité, sur les personnes âgées vulnérables et précaires. Contrairement au titre de son livre Géragogie : une théorie pour l'enseignement des personnes âgées, elle exclut dans son travail les autres adultes âgés et, selon Glendenning, développe une approche condescendante (1992, p. 16). La géragogie que proposent Maderer et Skiba est tout le contraire. Un élément essentiel en est la légitimité qu'ils détaillent autour des axes suivants : théorie de l'éducation, théorie andragogique, économie, politique, législation, humanitaire, disciplines scientifiques (ibid. p. 152 et 153). En outre, ils focalisent leur approche sur « l'activation des ressources éducatives » (ibid. p. 152), ce qui renvoie à l'idée de l'empowerment. Mais reste le fait que la géragogie intégrative de Maderer et Skiba ne touche pas les adultes

âgés en général mais un public âgé spécifique.

Peut-être conscients de cette divergence, Maderer et Skiba préconisent que la géragogie ne soit pas réduite au simple divertissement des personnes âgées fragiles (ibid. p. 155). Pour appuyer leur thèse, ils constatent la présence de plusieurs théories dans le champ de la géragogie, comme leur modèle de la géragogie intégrative, la gérontologie critique (Cusack 1999, Formosa 2001, cité par Maderer et Skiba, 2006b, p. 154) ou encore la géragogie holistique (Klingenberger, 1992, cité par Maderer et Skiba, 2006b, p. 154). Ils pensent qu'une catégorisation de différents concepts pourrait se faire à condition d'appliquer des critères de qualité pour mesurer la pertinence d'une approche, par la structure (p. ex. la base épistémologique, la définition du public-cible), au regard d'une approche par le processus (par ex. la définition des méthodes et des aspects didactiques, l'implication des apprenants) ou par les résultats (par ex. par la définition des objectifs et leur évaluation) (ibid. p. 154 et 155).

Maderer et Skiba ne représentent pas l'ensemble des chercheurs publiant dans le champ de la géragogie allemande. Le récent manuel intitulé Formation et apprendre dans le processus du vieillissement en témoigne (Bubolz-Lutz, Gosken, Kricheldorff et Schramek, 2010). Mais force est de constater que très peu de chercheurs franchissent la barrière linguistique pour publier leurs travaux. Maderer et Skiba qui par ailleurs ne sont pas des chercheurs professionnels, mais des praticiens de la géragogie exerçant dans des institutions pour personnes âgées, font exception. Quant au manuel cité, il définit la géragogie comme contenant à la fois des approches pratiques et scientifiques (Bubolz-Lutz, Gosken, Kricheldorff et Schramek, 2010, p. 11). Pour ce manuel, la géragogie a pour objet les processus de formation et d'apprentissage dans la vieillesse (ibid. p. 11 et 12). Au niveau du positionnement disciplinaire, la géragogie est placée en chevauchement et à équidistance de la gérontologie et des sciences de l'éducation (ibid. p. 58). Par rapport à son positionnement éthique (ibid. p. 60), cette géragogie s'approche de la gérogogie critique (p. 9) en favorisant par exemple la réflexion, la dignité et l'autodétermination dans le contexte de la formation. Rappelons que Glendenning (1992, p. 17) développe la gérogogie critique parce qu'il pense que la formation des personnes âgées

doit reconnaître que l'éducation n'est pas un exercice neutre, mais qu'elle implique une dimension morale et éthique.

II.5. Le modèle continuiste : l'éducation permanente intégrale

Ce modèle est en lien avec les travaux français sur la thématique. Carré plaide pour l'intégration de la gérontologie éducative dans la formation permanente en argumentant que « la ségrégation des personnes âgées dans les institutions de formation nous semble [...], dans la majorité des cas, injustifiée » (Carré, 1980a, p. 38 et 1981b, p. 119). Sur la base de ses travaux de recherche, il conclut qu'il faut relativiser le rôle de l'âge chronologique et mettre l'accent sur les similitudes entre les situations de formation d'adultes de tous âges. Concrètement, il demande de « considérer la formation des personnes âgées sous ses aspects institutionnels (université du troisième âge), pédagogiques (gérontagogie) et théoriques (gérontologie éducative) comme un moment de l'évolution vers une éducation permanente intégrale » (1981b, p. 120).

L'objectif réside aussi dans la lutte contre la ségrégation institutionnelle des personnes âgées en formation. À ce propos, Carré identifie deux problématiques opposées : l'unité de l'éducation permanente et la prise en compte des spécificités de l'apprenant âgé. Il propose l'intégration de la gérontologie éducative en tant que branche dans la psychopédagogie générale. L'objectif consiste en la promotion de la formation pour adultes âgés auprès de l'ensemble de la société et des concernés eux-mêmes à travers la diffusion des résultats empiriques et notamment l'information sur la possibilité d'apprendre à tout âge (ibid. p. 38). Cela permettra de favoriser l'émergence de projets de formation à l'âge de la retraite pour modifier l'image dévalorisée de l'avancée en âge et pour rendre aux « aînés un sens de l'existence de leur propre valeur par la réalisation effective de ces projets » (ibid., p. 38). Toutefois, Carré précise que « les situations de formation des adultes âgés représentent un cas privilégié dans les phénomènes de formations d'adultes. » et seront à envisager en tant que telles (Carré 1981, p. 119).

En intégrant la formation pour adultes âgés dans l'éducation permanente, Carré vise aussi l'action contre l'âgisme. Mettre l'accent sur l'âge

des participants en formation dans l'étude de situations particulières, lui semble être dangereux car contribuant à renforcer la ségrégation des personnes âgées dans le cadre des institutions éducatives ce qui affaiblit le mouvement vers l'éducation permanente (1981b, p. 120). Mais, relativise-t-il, l'éducation permanente intégrale ne sera réalisée qu'à la condition d'une véritable démocratisation de l'accès à la formation (ibid. p. 122).

Dans un ouvrage récent sur les travailleurs seniors en entreprise, Collette, Batal, Carré et Charbonnier expriment le même refus d'une formation spécifique aux adultes âgés : « ... si l'idée d'une pédagogie spécifique aux apprenants âgés semblait largement surdimensionnée, en revanche l'exigence de qualité pédagogique se fait d'autant plus grande que l'âge des apprenants est avancé. De ce premier point de vue, c'est la qualité de la formation qui semble être en jeu, plutôt qu'une illusoire spécificité de la 'pédagogie des seniors'. » (2009, p. 156). Les auteurs plaident en faveur de la qualité dans l'adaptation de la formation aux différents publics au détriment d'une approche spécifique. Il est vrai que le thème de cette publication ne portait pas sur les adultes âgés en général, mais sur le groupe spécifique des travailleurs seniors. La réflexion se situe ainsi dans la problématique de la formation continue professionnelle s'appliquant aux travailleurs seniors. En même temps, cette position est en cohérence avec celle que Carré a développée trente ans auparavant et ses conclusions de l'époque gardent leur actualité : « La formation cesse d'être la chasse gardée des plus jeunes. Les aînés peuvent apprendre, le désirent et savent transformer ce désir en activités par lesquelles ils se projettent dans un avenir toujours présent » (Carré, 1980b, p. 67). Dans cet esprit, tout reste possible dans le domaine de l'éducation (Carré, 1980a, p. 38).

III - Analyse des positionnements disciplinaires

Après cette brève présentation des approches des auteurs participant à la discussion au niveau international, nous allons procéder à une analyse des différences et convergences disciplinaires. Pour cela, nous nous

baserons sur l'intitulé utilisé par chaque auteur pour nommer son approche ainsi que sur l'argumentation théorique de son ancrage.

Le tableau 1 (p. 33) présente de manière synoptique les intitulés utilisés

par les auteurs des textes cités dans cet article. L'axe vertical liste les approches classées dans l'axe horizontal selon les trois fonctions définies par Peterson (1976) : la formation des adultes âgés, la formation de tout public et la formation des professionnels et bénévoles. On relève que Peterson et Carré sont les seuls auteurs à ne pas utiliser un terme grec évoquant la continuité de la pédagogie et de l'andragogie. Cependant, Carré place son approche directement dans l'éducation permanente.

Trois types de formation associés aux adultes âgés sur la base de Peterson (1976)

Modèles de formation des adultes âgés Formation des adultes âgés Formation de tout public aux problèmes liés aux adultes âgés Formation des professionnels et bénévoles travaillant auprès d'adultes âgés

Modèle général (États- Unis) : Peterson (1976) • Gérontologie éducative

Modèle général (anglo-australien) : Glendenning (1992)

- Gérontologie éducative / gérogogie
- Gérogogie critique
- Éducation gérontologique

Modèle bipolaire : Lemieux et Martinez (2000)

- Gérontagogie : personnes âgées valides
- Géragogie : personnes âgées malades

Modèle général et inté- gratif : Veelken (1990), Maderer et Skiba (2006), Bu- bolz-Lutz et al (2010)

- Géragogie

- Géragogie intégrative (personnes âgées vulnérables)

- Géragogie sociale

Modèle continuiste : (Carré, 1979, 1980, 1985) • Education permanente intégrale

Tableau 1 Cinq modèles de la formation pour adultes âgés

Au niveau de l'ancrage disciplinaire, Lemieux et Martinez font le choix le plus explicite (2000, p. 482). Si la gérontologie éducative de Peterson

se focalise sur les aspects éducatifs du vieillissement, la gérontagogie, elle, vise l'étude des pratiques éducatives, non pas comme faisant partie du processus de vieillissement, mais, prioritairement, en tant qu'élément de la formation et de l'apprentissage de personnes, différentes les unes des autres (Lemieux et Martinez, 2000, p. 482). Lemieux et Martinez précisent leurs réserves à l'endroit de l'approche de Peterson qui porte dans son intitulé le terme gérontologie, en argumentant qu'une éducation dépendante des théories gérontologiques, sans méthode, sans modèle théorie-pratique, sans principe intégratif et sans classification ni cohérence, est une pratique dangereuse (2000, p. 485). En même temps, ils reconnaissent

qu'une intervention éducative sans la contribution critique de la gérontologie et de la situation spécifique des adultes âgés serait erronée (ibid.).

Bien qu'influencée par la gérontologie, la gérontagogie se revendique des sciences de l'éducation contrairement à la gérontologie éducative. Selon Lemieux et Martinez, cette dernière aurait privilégié la gérontologie en portant l'importance sur le fait que les éduqués sont des sujets âgés (2000, p. 482). Peterson argumente pourtant, à l'aide d'une analyse bibliographique conséquente, que la gérontologie éducative est une extension de l'éducation des adultes vers la prochaine étape de vie (1976, p. 62). Mais Lemieux postule que la réflexion éducative sur les adultes âgés ne doit pas être une réflexion sur les adultes âgés comme le fait la gérontologie éducative mais une réflexion sur l'éducation. Cette réflexion doit viser la pratique et « ... exige une position critique intrinsèque à savoir que toute éducation est une intervention sur la réalité qui, qu'on le veuille ou non, produit un changement de cette même réalité » (2001, p. 83). Cette réflexion sur l'éducation est par ailleurs en cohérence avec l'éthique revendiquée par les approches de la géragogie germanique et de la gérogogie critique.

Par rapport à l'ancrage disciplinaire, Lemieux interroge la pertinence de l'intégration de la « formation de tout public » et de la « formation des professionnels et bénévoles » travaillant avec des personnes âgées dans le modèle de la gérontologie éducative. Il remarque que « si nous prétendions présenter à un groupe d'enfants ce que signifie la vieillesse, il nous semble que ce serait la pédagogie (...) qui devrait traiter ce thème, en relation toutefois étroite avec la gérontologie » (2001, p. 82). Il en est de même

pour la formation des professionnels et bénévoles qui relève normalement de l'andragogie. La gérontologie éducative de Peterson, l'éducation géron- tologique ainsi que la géragogie se placeraient ainsi sur des espaces qui ont déjà été conceptualisés par les sciences de l'éducation, à moins qu'elles se situent en gérontologie, ce qui confirmerait l'hypothèse de Lemieux mais ce qui nécessiterait une définition plus précise des relations avec les sciences de l'éducation.

Après avoir posé notre regard sur les divergences, il faut mentionner que l'ensemble des approches présentées a comme point commun une focalisation sur la formation formelle, c'est-à-dire une formation qui s'effectue dans un cadre définissant un certain nombre de paramètres ne laissant que peu de choix aux participants (Carré 2005, p. 178). Bien que des éléments d'autogestion soient présents dans les approches de géragogie et de gérogogie critique, les dispositifs restent fortement influencés par la figure du formateur. L'évolution de la formation des adultes vers l'autonomie constitue dans ce sens un espoir pour faire reconnaître cette autonomie également dans la formation des adultes âgés, comme le proposent Carré, Moisan, et Poisson : « De l'école à la retraite, l'autoformation redonne un sens oublié à l'activité éducative, en rappelant qu'elle a acquis aujourd'hui le droit d'être permanente » (1997, p. 1).

La différence principale qui traverse les cinq modèles repose sur l'ancrage disciplinaire que leur attribuent leurs auteurs. Alors que la gérontologie éducative, la gérogogie et la géragogie sont placées à équidistance de la gérontologie et des sciences de l'éducation, l'éducation permanente intégrale et la gérontagogie s'ancrent dans les sciences de l'éducation tout en indiquant l'existence de liens avec la gérontologie. En ce sens, Carré conclut que « la formation des personnes âgées se doit, avant tout, de s'inscrire dans la mouvance de l'éducation permanente, afin d'y être reconnue » (Carré, 1980a, p. 38). Plus de trente ans après, la notion actuelle n'est plus l'éducation permanente, mais la formation tout au long de la vie et les adultes âgés n'y sont toujours pas intégrés. La question de l'intégration des adultes âgés dans la formation des adultes en général (Kern, 2007, p. 199) continue à préoccuper les spécialistes.

IV - Épistémologie de la formation spécifique aux personnes vieillissantes

Les développements précédents ont fait état de l'ancrage disciplinaire qu'ont défini les auteurs pour leurs approches. A présent, l'analyse portera sur des aspects épistémologiques avec l'objectif de repérer les différences et convergences par rapport à cinq éléments : l'existence d'une spécificité de la formation des adultes âgés, l'interrogation sur la définition des publics cibles, les besoins en apprentissage, les objectifs ainsi que les aspects méthodologiques et institutionnels de la formation.

IV1 . La spécificité de la formation dans la deuxième moitié de la vie au regard de la continuité de la formation continue

Il est intéressant de constater que, malgré les différences développées précédemment, la majorité des spécialistes s'accorde sur un élément central, à savoir l'existence d'une formation des adultes vieillissants se distinguant des formations pour des adultes plus jeunes. La seule exception est le modèle continuiste de Carré, pour lequel la formation des adultes âgés, malgré leurs spécificités, doit être intégrée dans la formation de tout public adulte.

Les chercheurs qui plaident en faveur d'une formation spécifique pour les adultes âgés mettent en avant l'existence de différences significatives et importantes. Leur interrogation porte sur l'identification de critères permettant de distinguer leur approche de celle de l'andragogie. Lemieux et Martinez constatent à ce propos que la caractéristique commune à toutes les personnes âgées est en même temps celle qui les distingue : l'hétérogénéité (2000, p. 476). Cette spécificité influence les objectifs généraux de la formation dans la mesure où l'éducation pour adultes âgés n'est ni une préparation à la vie comme l'éducation des enfants, ni une préparation professionnelle comme pour les jeunes adultes. C'est une « éducation plus ouverte, plus désintéressée, sans lien avec la productivité, et encore moins avec une quelconque promotion sociale » (Lemieux, 2001, p. 15).

Pour Phillipson (1983, cité par Glendenning 1992, p. 8), qui se réfère au contexte britannique, la formation pour adultes tend à isoler les personnes âgées et à en faire un groupe désavantagé dans la société. Battersby

note que l'aliénation est encore plus importante pour les personnes âgées de la classe ouvrière et pour les femmes (ibid)). Il fait ainsi référence à l'âgisme, phénomène de discrimination généralisée envers les personnes âgées et qui influence négativement l'engagement en formation (Kern, 2007, p. 133-144).

Battersby a interrogé le rapport entre la formation pour adultes âgés et celle pour adultes plus jeunes en se demandant si l'andragogie (Knowles, 1984, cité par Glendenning, 1992, p. 8) est réellement appropriée aux adultes âgés. Sa réponse suggère le développement d'une science de l'éducation pour personnes âgées, la gerogogy, en la distinguant de l'andragogie et de la pédagogie (ibid)). A ce propos, Glendenning constate deux positions divergentes : les uns pensent que l'affirmation d'une spécificité pour la formation des adultes âgés « divise », alors que pour « ceux parmi nous se situant dans le domaine du travail avec les personnes âgées, il est difficile de comprendre pourquoi » (1992, p. 8).

Une revue de littérature conséquente présentée par Duay et Bryan donne un aperçu des nombreuses différences existant entre les apprenants âgés et les publics plus jeunes (2008, p. 1071). Le taux de participation est considérablement plus faible, les compétences physiques et cognitives sont modifiées (ibid). En plus, l'apprentissage est rendu différent de celui des adultes plus jeunes par les événements uniques de la vie, les transitions ainsi que l'âge adulte avancé (ibid, p. 1071). Des recherches, citées par les auteurs, auraient confirmé l'existence de différences socioculturelles et motivationnelles entre les adultes jeunes et âgés (ibid)). À ce propos, Nus- berg constate que même dans les cas où la formation est généreusement financée, le problème de la motivation des personnes âgées reste entier (1982, p. 407). Des interviews auprès de 36 personnes âgées de 65 à 88 ans font apparaître en outre l'importance d'éléments comme la dimension sociale, la personnalité du formateur ou encore la thématique (Duay et Bryan, 2008, p. 1079-

1083). Bien qu'également présents et importants dans l'andragogie (Knowles, 1980, cité par Duay et Bryan 2008, p. 10791083), ces éléments deviennent prioritaires dans la formation des adultes âgés.

L'ensemble de ces résultats est à même de soutenir l'évidence de la par-

ticularité de la formation pour adultes âgés. Or, une position divergente est tenue par Groombridge qui affirme que l'éducation pour personnes âgées est dans l'essentiel similaire à la formation des adultes (1982 cité par Glendenning 1992, p. 8). L'idée de l'intégration de l'éducation des adultes âgés dans la formation permanente est également défendue par Carré (1980, p. 13) qui argumente avec une analyse nuancée en identifiant une vision « continuiste » et une vision « discontinuiste » (1985, p. 41-44). La première privilégie une dimension « assimilatrice » et « fait de l'éducation des plus âgés l'un des aspects du continuum éducatif au risque d'en effacer l'originalité ... » (ibid., p. 41). La seconde, par contre, sépare les adultes en deux groupes. Carré analyse les arguments en faveur des deux visions et conclut en cohérence avec sa position antérieure que la France « ... est le lieu d'un mouvement pour la sauvegarde des intérêts des plus âgés dans la dynamique unitaire de l'éducation permanente9 » (ibid, p. 43). Il atténue toutefois cette position avec une citation de Nusberg qui pense que « dans un monde idéal, des efforts éducatifs spécifiques pour les personnes âgées ne seraient sans doute pas nécessaires... » (1982, p. 408). Mais comme l'éducation permanente n'est pas une réalité, les « . droits éducatifs des plus âgés doivent être activement promus, de façon à ce que les anciens sentent qu'ils ont droit à participer à la formation continue10 » (ibid.). L'intégration dans la formation continue reste l'option privilégiée de Carré tout en admettant que des efforts spécifiques seront nécessaires.

Les résultats d'enquêtes et d'argumentations multiples n'apportent pas de réponses univoques à la question de l'existence d'une spécificité disciplinaire de la formation des adultes âgés. On pourrait faire l'hypothèse que le positionnement du chercheur est fonction de son appartenance. Un positionnement en gérontologie favoriserait ainsi le choix de l'originalité de la formation pour les adultes âgés, alors qu'un ancrage dans les sciences de l'éducation prédisposerait à l'option continuiste. Or, un simple test sur André Lemieux la falsifie. Bien qu'étant professeur au département d'éducation et pédagogie à l'université du Québec à Montréal et situant la

9 Le style de police italique a été repris du texte original.

10 Traduction par Ph. Carré.

gérontagogie en sciences de l'éducation, il défend l'idée d'une spécificité de la formation pour adultes âgés et en fait une approche distincte de la formation pour les adultes plus jeunes.

Il serait probablement exagéré de soupçonner cette variété épistémo- logique d'être la raison du faible intérêt apporté à cette approche. À ce propos, Battersby (cité par Glendenning, 1992, p. 15) s'interroge sur le manque d'intérêt pour le concept de gerogogy et sur la faible évolution des modèles. Il établit un parallèle avec les nombreuses critiques adressées à Knowles pour l'orientation idéologique de son concept d'andragogie. Alors que la pédagogie se construit sur une relation inégale entre l'apprenant et le formateur, en andragogie, ce dernier est un soutien dans le processus d'apprentissage de l'apprenant (Knowles, 1984, cité par Glendenning, 1992, p. 16). Selon cette argumentation, les spécialistes de la pédagogie et de l'andragogie auraient peur de l'émergence d'une formation spécifique aux adultes âgés qui transformerait encore une fois le rôle du formateur.

D'autres facteurs peuvent également expliquer ce désintérêt, comme la discrimination généralisée de la vieillesse et des personnes âgées (Kern, 2007, p. 215). On peut partir de l'idée que la mauvaise image de la vieillesse, synonyme de fin de vie et de mort pour beaucoup, n'est pas attrayante pour les chercheurs

investis dans les sciences de l'éducation avec l'idée que celles-ci concernent surtout l'éducation des enfants et jeunes adultes. A cela s'ajoute pour le chercheur sa propre vieillesse qui renvoie à l'incertitude et peut être source d'angoisse. Pour éviter cette thématique, il suffit de ne pas s'y confronter. On peut supposer également l'existence d'un mécanisme de cercle vicieux : du fait de l'absence de la thématique vieillissement dans les sciences de l'éducation, les chercheurs ne se trouvent pas incités à traiter les questions qui lui sont liées, ce qui limite la production scientifique qui, à son tour, n'alimente pas les débats qui pourraient sensibiliser les futurs chercheurs.

L'image déficitaire des adultes âgés, non conscients de leur capacité à apprendre, peut également expliquer le désintérêt. La pertinence ou même l'utilité d'une approche « éducative » visant les adultes âgés ne va pas de soi si l'on perçoit le vieillissement comme un déclin inévitable et sans

espoir à tous les niveaux de l'existence après avoir franchi le zénith de la

vie (ibid)).

IV.2. L'hétérogénéité des publics cibles

Pour définir le public cible d'une formation des adultes âgés, il faut identifier les critères permettant de situer l'entrée dans cette catégorie. Boutinet, dans son article sur l'adulte qui part en formation, résume le dilemme que rencontre le chercheur en sciences de l'éducation s'intéressant à un public ayant quitté l'âge de la vie consacré au travail rémunéré. Ce dilemme s'exprime à travers la question : « le retraité fait-il toujours partie de la société des adultes, pourquoi et jusqu'à quand ? » (2004, p. 43) Sa réponse, pragmatique, renvoie à la pluralité : il n'y aurait « ... plus de sortie généralisée de la vie adulte qui serait confondue avec l'âge de la retraite ou de l'irruption de telle ou telle dépendance mais une pluralité d'entrées et de sorties partielles et différées les unes par rapport aux autres » (ibid). Le choix du terme adultes âgés au détriment de personnes âgées ou retraités permet d'échapper à cette problématique d'un public cible, mais le seuil d'entrée n'est pas défini pour autant.

Les personnes âgées sont un groupe fortement hétérogène (Caradec, 2001, p. 94-107 et Lalive d'Epinay et Bickel, 1996, p. 157-174). En effet, entre une personne commençant sa préparation à la retraite et une personne en fin de vie dans le grand âge, il y a plusieurs étapes d'évolution et de maturation. Mais, dépassant même l'importance de l'âge chronologique, les innombrables variables influençant le processus du vieillissement individuel font des adultes âgés une catégorie de la plus grande variété. Les différences existant déjà entre les personnes jeunes ne font que s'accroître tout au long de la vie. Dans la pratique, la formation spécifique aux personnes dans la deuxième moitié de vie doit s'adapter aux différents publics cibles.

Le modèle de Lemieux et Martinez (2000) se construit sur la différence entre une formation destinée aux personnes âgées valides (gérontagogie) et celle pour personnes âgées invalides (géragogie ou gériagogie) (cf. tableau 1). Maderer et Skiba (2006), Veelken (1992) par ailleurs, bien que défendant l'idée d'un terme unique pour décrire la formation pour tous

les adultes âgés (géragogie), introduisent des approches spécifiques en lien avec les particularités de publics plus ou moins définis. Moody (1987, cité par Glendenning 1992, p. 9) indique l'existence d'objectifs généraux différents comme l'employablité des travailleurs âgés, l'acquisition de com-pétences pour faire face à une perte d'autonomie ou encore l'apprentissage de l'autosuffisance, la citoyenneté et l'empowerment pour tout public âgé.

Les différences dans les populations âgées peuvent provenir d'un nombre indéfini de variables (Glendenning 1992, p. 11). Ce fait est relevé également par Duay et Bryan qui indiquent que des enquêtes sur la formation doivent intégrer des échantillons hétérogènes en termes de niveau socio- économique, ethnique, culturel etc. (2008, p. 1084). De manière générale, Glendenning conclut que « nous devons contester la tendance de regarder les personnes âgées comme un groupe homogène. La classe sociale, le genre, l'ethnie et les différences au niveau des expériences ne sont pas effacés par l'âge ni par la participation à des programmes de formation » (1992, p. 11).

Les dénominations sont également variées. À côté des personnes âgées, retraitées ou seniors apparaissent des termes comme population post-travail (Boulton-Lewis 2010, p. 218) ou personne d'âge moyen et plus (Peterson 1976, p. 64). Si le premier de ces termes renvoie à la période après l'activité rémunérée, le deuxième reste plus flou. Une autre approche consiste dans la définition à l'aide de l'âge chronologique. Veelken (1990, p. 28) indique la période 50 à 55/60 ans pour définir l'entrée dans le groupe de personnes qui relèvent de la géragogie. L'exemple montre que même si l'âge chronologique est utilisé, l'identification d'un seuil précis est évitée. Le sous-titre de sa publication est dans ce sens, révélateur : « travail de formation et travail culturel avec des 'jeunes vieux' » (Veelken 1990). Carré identifie le problème et propose la même solution que Peterson : « ... l'impossibilité de fixer une borne inférieure au processus de vieillissement nous contraint à fixer arbitrairement la frontière du champ 'géronto-éducative' aux alentours de la moitié de la vie » (Carré 1985, p. 40). Seul Boulton-Lewis précise le seuil d'entrée dans la classe des personnes âgées à 50 ans en se référant à Denach et Regan (2000, cité 2010, p. 215).

Au-delà de ces différentes définitions, il apparaît que le public cible de la formation des adultes âgés est hétérogène dans la mesure où des formations s'adressant à tous les adultes âgés ne peuvent tout simplement pas exister. Pourtant l'identification d'un public cible précis est déterminante pour le caractère de l'offre de formation, qui se base nécessairement sur une analyse des besoins d'apprentissage pour formuler les objectifs.

IV.3. Les besoins en apprentissage des adultes âgés

L'idée de pouvoir construire des ressources dans la vieillesse était déjà présente dans l'Antiquité. Cicéron écrivait : « Mais vous voyez comment la vieillesse loin d'être languissante et inerte, est laborieuse et toujours occupée à faire et à machiner quelque chose, en rapport naturellement avec la tendance qu'avait chacun dans sa vie passée. Que dis-je ? Il y en a même qui apprennent du nouveau ! Ainsi, nous voyons Solon se glorifier dans ses vers d'apprendre chaque jour quelque chose en vieillissant ; moi-même, je l'ai fait, en étudiant dans ma vieillesse la littérature grecque ... »11. On peut retenir que l'existence de l'apprentissage dans la vieillesse était déjà acquise dans l'Antiquité — du moins pour certains. Constater ce fait n'est pas anodin, car beaucoup de travaux contemporains sur la formation des adultes âgés visent la justification de cette approche (Kern 2001, p. 210).

Glendenning pose d'emblée le débat à un autre niveau en précisant que « la question n'est pas de savoir s'il est possible d'apprendre à l'âge adulte avancé mais 'pour quoi faire' et 'pourquoi' ? » (1992, p. 12). Il constate que les arguments avancés par les auteurs se basent souvent sur des sources non confirmées (1992, p. 7). Presque vingt ans plus tard, Boulton-Lewis soulève qu'il y a peu de recherches visant à décrire ce que les personnes âgées disent sur leurs envies et besoins d'apprentissage (2010, p. 224). Cependant, l'intérêt pour cette question était déjà évident en 1976. Peterson énumère sur la base de sa revue de littérature plusieurs besoins d'apprentissage, comme la découverte de soi, les stratégies de coping(faire face) ou le maintien de la participation à la société. Ils seraient tous susceptibles d'influencer la qualité de vie des adultes plus âgés (1976, p. 64). Il constate l'hétérogénéité des besoins d'apprentissage développés par les différents

11 Ed. 1989, p. 97.

chercheurs et propose de catégoriser les besoins en quatre domaines empiriques : le développement de soi, l'adaptation au changement qu'impose le vieillissement, l'adaptation au niveau professionnel ou dans d'autres activités, et l'implication dans la vie de la société (Peterson 1976, p. 64).

Un modèle théorique des besoins d'apprentissage, censé pouvoir intégrer l'ensemble des aspects influençant la vie des personnes âgées, a été construit sur la base des six domaines : physiologique, psychologique, social, culturel, environnemental et économique (Kern 2007, p. 32-38). Son utilisation dans une enquête indique la tendance des adultes âgés à se former davantage dans les domaines où ils possèdent déjà un capital fort. Les domaines où leur capital est faible sont par contre peu investis dans la formation (Kern 2007 et 2008). Ces résultats sont en cohérence avec ceux de Duay et Bryan qui constatent que les adultes âgés choisissent des contenus dans lesquels ils ont déjà des savoirs de base (2008, p. 1078).

Le choix de certaines enquêtes empiriques visant à recenser les besoins de formation directement auprès des participants engagés dans des formations comporte le risque d'exclure certains groupes d'adultes âgés (Duay et Bryan 2008, p. 1084). Mais en même temps, on apprend par ce biais les besoins explicites des intéressés eux-mêmes. Choisies pour leur caractère innovant et typique, nous présentons ici brièvement quatre études et leurs principaux résultats.

Il y a trente ans, Ralston (1981, p. 233) effectuait une enquête à Cham- paign-Urbana, Illinois, USA, qui intégrait 110 personnes de plus de 64 ans. Elle portait sur les besoins éducatifs, c'est-à-dire le désir ou besoin, conscient ou inconscient, perçu par les personnes elles-mêmes (p. 232). Sur la base d'enquêtes antérieures, Ralston a interrogé des variables comme le sexe, le niveau d'études, le niveau socio-économique et la race (noir et blanc). Si les premières variables influencent les besoins éducatifs, la variable race ne les modifie pas. Ralston conclut son travail en constatant l'hétérogénéité du groupe des personnes âgées et de leurs besoins d'être impliquées dans différents projets de formation (p. 242). Elle constate également la faiblesse générale de l'approche éducative des programmes

des senior centers12 dans lesquels l'éducation apparaît comme une activité marginale (p. 242).

Sur la base d'une pré-enquête qualitative, intégrant dix-sept personnes âgées entre 70 et 82 ans, dont neuf femmes, Purdie et Boulton-Lewis ont développé à Brisbane en Australie un questionnaire visant à identifier l'importance de différents besoins d'apprentissage (2003). Les 160 participants, dont 99 femmes, indiquent comme prioritaires les besoins d'apprentissage dans les domaines du transport, de la santé et de la sécurité (ibid. p. 144). Les chercheurs concluent toutefois que différents groupes de personnes âgées, par exemple les vétérans de la guerre de Vietnam, ont des besoins d'apprentissage particuliers et qu'il est important de reconnai- tre la diversité des usagers en matière de biographie, d'expérience de vie, et de lieu de vie actuel (ibid. p. 147).

Une autre approche vise le recensement des besoins existentiels pour ensuite les traduire en besoins d'apprentissage. Leclerc de l'université de Sherbrooke au Québec, interroge 103 adultes âgés entre 55 et 75 ans pour identifier les avantages et inconvénients d'être vieux. Sur la base des réponses, il développe une liste comportant onze besoins d'apprentissage tels « comment se faire des amis » ou « comment s'engager dans des activités bénévoles » (Leclerc 1985, p. 141).

Les travaux les plus récents intègrent 2 645 personnes âgées de 50 à 74 ans (Boulton-Lewis, Buys, Lovie-Kitchin, 2006 et Boulton-Lewis, 2010). La présentation des résultats dans un tableau indique les « pourquoi », « quoi », « comment » et « où » de l'apprentissage des personnes âgées. Sans surprise, les réponses des participants sont des plus variées dans les quatre catégories. Le pourquoi va de « ne pas arrêter d'apprendre

» jusqu'à « se focaliser sur des aspects positifs et pas négatifs », le quoi de « des choses nouvelles » et « apprendre à conduire une voiture », le comment précise « par des voyages » ou « activités culturelles » ou encore « opportunités d'apprendre » ; quant au où, il évoque « programme de formation », « bénévolat » (Boulton-Lewis, Buys, et Lovie-Kitchin, 2006, p. 279). L'analyse du tableau indique une grande variété de possibilités et conduit à l'hy

12 Lieu d'accueil proposant des activités aux personnes âgées.

pothèse que les cours (formation formelle) ne sont probablement pas la forme de formation la plus pertinente. Mais, comme l'auteur l'indique dans sa conclusion, « nous avons besoin de plus de données des personnes âgées elles-mêmes, sur leur manière d'apprendre et pourquoi, comment et ce qu'elles souhaitent apprendre » (Boulton-Lewis, 2010, p. 225). En outre, il pense qu'il serait intéressant de savoir si ces apprentissages ont des effets positifs mesurables (ibid).

Cette conclusion est représentative de l'analyse de l'ensemble des enquêtes menées sur les besoins de formation examinées pour cette note. Les données confirment la grande hétérogénéité des besoins d'apprentissage des adultes âgés. Les enquêtes, notamment la dernière, confirment l'hypothèse que vivre, même à l'âge avancé, nécessite des processus d'adaptation qui correspondent à des processus de formation que la majorité des adultes âgés réalisent en dehors des offres de formation formelle. La question se pose alors à propos de ces adultes âgés qui, pour différentes raisons, ne disposent pas des ressources nécessaires pour s'engager dans des processus de formation. Ces personnes ne sont plus dans un projet de vie mais tentent de maintenir le statu quo— souvent précaire — ou attendent la mort. Elles peuvent être considérées comme éloignées de la formation. Maderer et Skiba (2006) ont développé une approche pour les personnes vulnérables en institution d'hébergement. Mais le recensement des besoins de ce même public habitant à domicile, en risque d'isolement, reste une tâche pour l'avenir.

Peterson constate déjà en 1976 que les activités proposées aux personnes âgées sont plus réactives qu'anticipatrices. Elles répondent aux besoins exprimés par les participants et ne sont pas conceptualisées sur une base théorique favorisant l'expérience d'une maturation tout au long de la vie (Peterson, 1976, p. 62). Le même constat a été fait dans une enquête menée sur les offres socio-culturelles et conviviales à destination des personnes âgées de la ville de Strasbourg. Elle révèle une distribution déséquilibrée des offres au désavantage des personnes âgées rencontrant plus de difficultés (isolement, dépendance etc.) (Kern, 2002). Si les besoins sont identifiés par rapport aux manques perçus par les participants (potentiels), les publics dits éloignés de la formation qui n'expriment, par définition,

pas de besoins de formation, ne sont tout simplement pas considérés dans la formation des adultes âgés.

Quant aux besoins d'apprentissage mis en avant dans les cinq modèles présentés plus haut, on constate peu de différences. Il en va de même des objectifs qui seront analysés dans les paragraphes suivants. On peut néanmoins constater que les enquêtes menées sur les besoins d'apprentissage ne se revendiquent pas d'un modèle spécifique. Des termes comme gérontagogie, gérogogie ou géragogie n'y sont pas utilisés, mais des désignations comme formation pour aînés ou encore formation tout au long de la vie (Boulton-Lewis, 2010, p. 213 et 215).

IV.4. Objectifs de formation valorisés pour les adultes âgés

Les objectifs de la formation des aînés sont, conformément au postulat d'hétérogénéité du public, également très variés. Pour la définition, plusieurs auteurs attirent l'attention sur l'importance des variables de différenciation des publics comme le genre (Ralston, 1981, p. 233) ou la présence de maladies mentales (Kelly, 1993). Complètant l'analyse des différences entre les cinq modèles de formation des adultes âgés,

nous présentons brièvement les objectifs généraux afin de constater l'existence de différences et de convergences.

Conformément aux principes de la gérogogie critique, Glendenning insiste sur des objectifs comme le développement d'une réflexion critique y compris sur sa propre vie, les expériences faites ou le contrôle exercé par les apprenants sur leurs réflexions et apprentissages (1992, p. 16 et 17). Un élément central de l'approche est de contrecarrer la conviction qu'ont beaucoup de personnes âgées, à savoir d'être impuissantes, insignifiantes et sans rôle dans la société (1992, p. 17). Maderer et Skiba évoquent, dans leur approche en faveur des personnes âgées vulnérables, des objectifs basés sur des enquêtes qu'ils ont réalisées, comme la stabilisation des compétences cognitives, un meilleure comportement social, l'augmentation des interactions sociales, l'allongement de la durée de vie (2006b, p. 148). La géragogie sociale de Veelken vise entre autres la socialisation des adultes âgés envers cette nouvelle phase de la vie (1990, p. 37) alors que la géragogie de Bubolz-Lutz et ai tente de manière générale d'augmenter la com

pétence à réfléchir sur et influencer son processus de vieillissement, respectivement d'initier des processus d'apprentissage et de formation (2010, p. 12). La gérontogagogie de Lemieux et Martinez met en avant la réactualisation des savoirs (2000, p. 489) ainsi que le soutien au développement de la sagesse en vue d'une meilleure gestion de la vie (2000, p. 493-494). La gérontologie éducative de Peterson a comme objectif l'amélioration de la qualité de vie des citoyens âgés (1976, p. 62). Enfin, « faire retrouver le sens de l'étude » est le but général fixé par Carré (1979, p. 94) et son enquête fait émerger également l'entretien des fonctions intellectuelles et le plaisir d'apprendre (1980b, p. 66).

Nous constatons que les approches générales comme la gérontagogie, la gérontologie éducative, la géragogie ou encore l'éducation permanente intégrale visent des objectifs proches, en lien avec l'idée de l'amélioration de la qualité de vie. Des nuances apparaissent dans les approches plus spécialisées comme la gérogogie critique et la géragogie intégrative ou sociale, sans que les orientations soient incompatibles avec celles des autres modèles. Si on interroge les adultes concernés directement, comme l'a fait Boulton-Lewis, les réponses sont plus pragmatiques, mais pas foncièrement différentes. Les adultes âgés indiquent apprendre pour des raisons de plaisir, de réalisation de soi, mais surtout pour « maintenir le cerveau actif » (2010, p. 218).

Les objectifs des auteurs se trouvent ainsi en cohérence avec ceux des participants, ce qui est également le cas pour les besoins d'apprentissage. De ce point de vue, les bases épistémologiques des différents auteurs sont cohérentes entre elles et avec les orientations des publics cibles. Se pose alors la question de savoir si cette homogénéité transparaît également dans les méthodologies.

IV.5. Cadres institutionnels et méthodologiques des formations dispensées auprès des adultes âgés

Le constat de différences entre les adultes âgés a été déjà fait à plusieurs reprises, ce qui se manifeste également dans les offres de formation. En France, le champ a connu ces dernières trois décennies un développement riche en la matière qui ne s'arrêtera probablement pas tout de suite. Le-

mieux retrace l'histoire des personnes âgées dans la formation dans l'espace nord-américain et européen où il évoque par exemple le développement du premier programme de préretraite aux États-Unis à l'université du Michigan en 1949 (2001, p. 16). En France, la création de la première université du troisième âge à Toulouse en 1973 par P. Vellas, a donné naissance à un mouvement qui est devenu un des fiefs de la formation pour les aînés (Brasseul, 1981, p. 11). Malgré la modification de l'appellation — en université du temps libre par exemple — et des statuts juridiques (Chama- hian, 2009, p. 72 et 75), le mouvement existe toujours et représente un potentiel de développement intéressant.

Un autre point de départ de la formation des adultes âgés a été l'existence d'organisations diverses œuvrant pour l'installation de clubs du troisième âge sur l'ensemble du territoire. Carré situe la fondation du club des retraités MGEN en 1955 (1979, p. 97). C'est à la même période que Wilma Donahue mène son expérience dans la commune des Grand Rapids, Michigan (Donahue, 1960, p. 377). Lors d'une formation universitaire sur l'éducation et la maturité, un groupe de participants âgés s'est constitué avec l'objectif de développer des offres de formation spécifiques aux adultes âgés. Afin d'acquérir les compétences nécessaires pour réaliser ce projet, ils ont demandé une offre de formation spécifique qui leur a été accordée. Par la suite, un cours de huit semaines intitulé « apprendre pour vivre plus longtemps : pratique dans le service communal pour les adultes âgés » a été construit (bd.). Cette première expérience montre le caractère particulier de la formation des adultes âgés, qui se manifeste par une forte autodirection. Les objectifs sont fixés par les participants et non pas par les intervenants ou concepteurs. Cette orientation peut être considérée comme un élément caractéristique de la formation des aînés aujourd'hui, facteur qui a été mis en avant notamment dans les approches de la gérogogie critique et de la géragogie, même si les offres restent très majoritairement formelles.

Nusberg propose un classement des types d'offres de formation en distinguant les cercles d'étude, les universités populaires, les universités du troisième âge et les universités ouvertes (1982, p. 397, 406). Toutes ces offres sont de type formel. Les autres modèles de type informel ou non-

formel ne sont pas pris en compte, ce qui est également vrai pour les cinq approches que nous avons développées. Pourtant, des indices suggèrent l'importance d'autres formes de formation. Les personnes relais — comme les membres de la famille, les voisins, les amis ou encore le médecin de famille — revêtent une grande importance en tant que sources d'informations (Kern 2007, p. 479) et constituent ainsi la première situation éducative (Tremblay, 2003, p. 264).

Des études allemandes indiquent par ailleurs des taux de participation à des formations formelles pour retraités à un niveau inférieur à 10 % (Sommer, Künemund et Kohli, 2004, p. 21). Selon la même source, sur l'ensemble de la population retraitée, 70 % n'ont jamais participé à des formations formelles après leur retraite (ibid., p. 21). S'y ajoute que 66 % des adultes âgés indiquent avoir des difficultés croissantes de concentration pour rester alertes (Duay et Bryan, 2008, p. 1074). Ces indices plaident pour une formation plus autoguidée permettant par exemple d'adapter le rythme aux ressources existantes. Sur cette base, on peut même formuler l'hypothèse que les formations non-formelles, voire informelles, concernent davantage les adultes âgés que les formations formelles (Kern, 2007, p. 406, 430 et 500).

Un exemple de formation informelle est évoqué par Boulton-Lewis à propos du livre The Memory Bible (Small, 2003 cité par Boulton-Lewis, 2010, p. 222). L'ouvrage contient des informations sur des stratégies pour garder le cerveau « jeune13 », mais les lecteurs et utilisateurs des informations contenues dans l'ouvrage ne se considèrent probablement pas pour autant dans un processus d'apprentissage, même si, de fait, c'est le cas. On peut constater la même chose dans diverses offres pour adultes âgés qui ne mettent pas en évidence le caractère éducatif. Glendenning s'interroge en conséquence sur ce qui doit être inclus dans le terme « éducation » : loisirs, récréation, culture, passe-temps (1992, p. 8) ? Dans son analyse bibliographique, il recense différentes réponses, dont celle de Phillipson qui propose que l'éducation soit liée aux activités permettant aux personnes âgées d'avoir plus de contrôle dans leur vie future (1983 cité par Glen- denning, 1992, p. 8). Allmann, plus spécifique, préconise, en se référant à

13 Mise en guillemets dans le texte original.

Freire, le contrôle des apprenants âgés sur leurs propres réflexions (1984, cité par Glendenning, 1992, p. 8).

L'importance de cette métacognition est soulignée par plusieurs auteurs, comme Lemieux qui place au centre les représentations qu'ont les personnes âgées de leurs fonctions mentales, de leur créativité, de leurs émotions et de leurs motivations (2000, p. 493-494). Delahaye et Ehrich, pour qui les formateurs sont des « facilitateurs », ont fait un résumé substantiel des auteurs anglophones et notamment australiens ayant travaillé sur les « stratégies d'apprendre des apprenants âgés » (2008, p. 650 et 652). Leur enquête auprès d'un échantillon de 123 personnes (93 % d'hommes) dont 103 personnes âgées de plus de 55 ans, participant à un cours sur l'appren-tissage de « tourneur de bois », révèle la préférence à la fois pour la formation traditionnelle, structurée, et la formation collaborative, autoguidée (p. 659). Ils formulent l'hypothèse que la forme préférée de formation est liée à la maturité des apprenants (Delahaye and Smith 1998 cité par Delahaye et Ehrich 2008, p. 652). Quand les compétences de base sont maitrisées, les apprenants âgés souhaitent passer à un mode d'apprentissage plus indépendant (ibid, p. 660). Néanmoins, les auteurs restent dans la logique de la formation formelle et l'autogestion s'exprime uniquement à l'intérieur de l'offre formelle.

En matière de méthodes également, les auteurs se réfèrent quasi exclusivement à la formation formelle. Girton stipule dans la théorie géragogique de mettre l'accent sur la vie passée à travers l'utilisation de « l'histoire de vie » comme méthode d'enseignement principale (1995, p. 53). Pour elle, le rôle d'instructeur en géragogie consiste à créer un espace dans lequel les émotions et la compréhension intellectuelle du monde peuvent prendre forme à l'aide d'un questionnement réflexif (Girton 1995, p. 67). Dans le même sens, Lemieux et Martinez perçoivent le gérontagogue comme celui qui fait surgir la sagesse (2000, p. 494). L'approche qui attribue au gérago- gue un rôle plus dirigiste voire autoritaire est plutôt marginale. John (1988, cité par Girton 1995, p. 54-55) pense que le planning de formation pour des étudiants âgés doit être mis à disposition par le formateur. Il semble que l'approche de John soit construite pour des personnes âgées en établissement d'hébergement, qui, peu stimulées cognitivement, adoptent un

comportement passif. Girton relève le caractère déficitaire de l'approche et critique l'orientation individuelle et l'ignorance des facteurs contextuels économiques, de dévaluations sociétales ainsi que l'effacement politique (ibid}). Maderer et Skiba, pour un public similaire, proposent une approche se basant sur les ressources et notamment les capacités psychologiques et physiques, les relations sociales ainsi que la biographie (2006b, p. 150).

D'autres études relèvent également l'importance des principes andragogiques, comme la participation librement consentie, le respect du statut d'adulte ou la formulation collective des objectifs (Burholt, Nash, Naylor et Windle 2010). Les résultats d'une enquête multiperspective menée par Duay et Bryan sont plus concrets. Cette enquête repose sur des interviews semi-directives auprès d'un échantillon de vingt-six femmes et dix hommes âgés entre 65 et 88 ans, sur des observations directes de personnes en situation de formation ainsi que sur des analyses documentaires basées sur la description des cours, des documents de cours, de l'évaluation des cours, etc. (2008, p. 1072). Les principaux résultats de l'enquête révèlent que les expériences d'apprentissage efficaces impliquent l'apprenant activement, que l'enseignant (l'instructeur) est une composante clé de la salle de classe et que les thématiques familières et pertinentes sont intéressantes et engageantes (p. 1073). Les participants à l'enquête indiquent choisir de préférence des enseignants qui sont « enthousiastes, intéressants, savants, compréhensibles et quand ils les ont trouvés, ils continuent à participer à leurs cours sans arrêt » (Duay et Bryan 2008, p. 1081).

On peut ainsi constater que la formation formelle reste la forme de prédilection des auteurs même si les autres formes comme la formation non-formelle ou la formation informelle (l'autoformation) sont probablement plus utilisées par les adultes âgés. Quant aux orientations méthodologiques, malgré des nuances, la grande majorité des spécialistes préconise des approches participatives, intégrant les apprenants âgés dans la construction des formations à part entière et de manière décisive. Le degré d'autodirection est,

comme le suggèrent Delahaye et Ehrich (2008, p. 652), probablement lié aux compétences présentes chez l'apprenant.

Ce constat d'homogénéité s'applique à l'ensemble des éléments développés dans ces paragraphes sur les questions épistémologiques. En

faisant abstraction de la divergence sur l'existence de la formation pour adultes âgés en tant que discipline autonome, les bases épistémologiques de la gérontologie éducative, la gérogogie, la gérontagogie, la géragogie et l'éducation permanente intégrale sont très proches. La définition du public cible reste souvent floue, mais on s'accorde sur le fait qu'il s'agit de personnes dans la deuxième moitié de leur existence. Au niveau des besoins d'apprentissage, des objectifs et des méthodes, l'augmentation de la qualité de vie et l'implication active des participants dans la formation sont des acquis partagés. Un objectif commun, du moins implicite, est également l'augmentation des ressources et le développement des potentialités au travers des processus d'apprentissage.

V - L'avenir de la formation spécifique aux adultes âgés : vers la reconnaissance des adultes âgés comme sujets apprenants

Parmi les spécialistes du domaine, l'existence de spécificités chez le sujet apprenant âgé est acquise — même si la définition du moment de l'entrée dans cet âge de la vie reste vague. Des différences existent par contre quant aux conclusions à tirer de ces spécificités. La formation pour adultes âgés est-elle intégrée dans la formation des adultes en général, ou constitue-t-elle une approche distincte ? La réponse, nous l'avons démontré dans l'article, n'est pas tranchée. Mais la question de l'ancrage disciplinaire n'est pas le problème majeur. On doit constater que, à l'extérieur d'un cercle restreint de spécialistes, l'idée de la formation des adultes âgés est loin d'être acceptée. Le législateur français, en développant la notion de formation tout au long de la vie professionnelle, exclut de fait les personnes ayant quitté le champ du travail professionnel et cela en contradiction avec les intentions d'organisations supranationales comme l'Union européenne.

À l'intérieur des sciences de l'éducation françaises, les adultes âgés ne sont pris en compte que par un nombre très restreint de chercheurs et l'enseignement universitaire de cette approche est très peu répandu. Dans le domaine sociologique, les universitaires s'intéressant à la question de la formation des adultes âgés ne se situent pas dans le réseau thématique qui

traite l'éducation et la formation (AFS 2011a) mais dans celui qui s'intéresse au vieillissement et aux parcours de vie (AFS 2011b). Tenant compte de ces faits, le développement d'une discipline s'intéressant à la formation des adultes âgés en partant non pas de la variable « âge » mais de la variable « formation » représente une option intéressante.

Une autre faiblesse se situe au niveau des démarches qualité des formations pour adultes âgés. Peterson relève déjà en 1976 pour les Etats-Unis que l'absence d'évaluation des formations est générale, et, si ces évaluations sont conduites, elles portent surtout sur des aspects subjectifs comme la satisfaction ou l'énumération des attentes des participants. Il a prédit déjà à l'époque que des efforts supplémentaires seraient nécessaires pour enjamber l'espace entre la recherche et la pratique, afin de pouvoir profiter de méthodologies optimisées (ibid. p. 64-65). Trente-cinq ans après, on peut faire le même constat pour la France malgré l'existence de formations intéressantes et réussies. Comme les offres ne sont pas conceptualisées sur une base méthodologique faisant appel à un corpus disciplinaire commun, les expériences ne sont pas transférables dans d'autres contextes, pour la construction d'autres dispositifs. S'ajoute le fait qu'elles ne sont généralement pas communiquées dans des revues spécialisées de l'éducation et de la formation.

Dans le contexte des États-Unis, Peterson énumère cinq aspects ayant contribué à promouvoir la gérontologie éducative au niveau national (1980 p. 65). Il s'agit du vieillissement démographique, de l'évolution des besoins des adultes à l'âge médian et des adultes âgés, du développement du savoir gérontologique, des nouveaux publics pour les institutions d'éducation ainsi que du développement de la formation des adultes (ibid. p. 65-67). Tous ces aspects s'appliquent également à la France, mais, contrairement aux États-Unis, la formation des adultes âgés n'est pas encore reconnue dans l'Hexagone.

Dans une perspective prospective, trois pistes prioritaires se dessinent pour faire évoluer la situation et promouvoir la formation des adultes âgés en France. Il s'agit de la stimulation de l'échange entre spécialistes, de la création d'une communauté discursive et du développement de projets de recherche. L'organisation de rencontres, fédérant des chercheurs ainsi que

des praticiens s'intéressant à la thématique aurait comme but une identification mutuelle. Ce serait le premier pas vers la création d'un réseau qui pourrait institutionnaliser par la suite des moyens de communication réguliers. Ce réseau viserait à attirer d'autres chercheurs et praticiens vers la thématique, qui, provenant d'institutions de recherche et de formation, pourront contribuer au développement de projets de recherche et de formation. À ce propos, il paraît important de ne pas se focaliser sur la seule formation formelle. Il devrait s'agir d'une recherche et d'un soutien à la mise en pratique de l'ensemble des variantes de formation utiles aux adultes âgés pour qu'ils réalisent leurs projets d'apprentissage ou, du moins, qu'ils découvrent que l'apprentissage est possible à tout âge.

Bibliographie

AFS. (2011 a). « RT4 Sociologie de l'éducation et de la formation ». in site de l'organisme [en ligne] <http://www.test-afs-socio.fr/drupal/RT4> (consulté le 30 mai 2011).

AFS. (2011 b). « RT7, vieillissement et parcours de vie. in site de l'organisme [en ligne] <http://www.test-afs-socio.fr/drupal/RT7 > (consulté le 30 mai 2011).

AREF. (2007). « Congrès International. Programme du congrès AREF 2007 ». in site de l'organisme [en ligne] <http://www.congresintaref.org/prog.php> (consulté le 16 mai 2011).

AREF. (2010). « Congrès international. Résumés des communications ». in site de l'organisme [en ligne] < https://plone.unige.ch/aref2010/Livret%20des%20resumes%20AREF2010.pdf > (consulté le 16 mai 2011).

Arnold B. (2000). "Geschichte der Atlenbildung". in S. Becker, L. Veelken, K. P. Wallraven (Eds). Handbuch Altenbildung, Theorien und Konzepte fur Gegenwart und Zukunft (p. 15-38). Opladen, Deutschland: Leske et Budrich.

Balier C., Bourlière F., Druenne-Ferry M., Paillat P., Péquignot H. (2011). « Gérontologie ». Encyclopaedia Universalis. in site [en ligne] <http://www. universalis.fr/> (consulté le le 4 juin 2011).

Boulton-Lewis G.M. (2010). « Education and Learning for the Elderly: Why, How, What. » Educational Gerontology, no 36-3, 213-228.

Boulton-Lewis G.M., Buys L., Lovie-Kitchin J. (2006). « Learning and active ageing ». Educational Gerontology, no 32, 271-282.

Boutinet J.P. (2007). « Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation ? ». Savoirs, n° 4, 11-49.

Brasseul P. (1981). « Pourquoi apprendre quand on a cessé de vivre ? » - Préface. in P. Carré. Retraite et formation, des universités du troisième âge à l'éducation permanente. 9-14. Paris : Éducation permanente/Eres.

Breton-Mounier A.-M. (2000). « Contribution à l'étude de l'éducation permanente — le cas des personnes âgées — apprendre à mourir ». Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation non publiée, université Lumière Lyon Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation, Lyon.

Bubolz-Lutz E., Gosken E., Kricheldorff C., Schramek R. (2010). Geragogik — Bildung und Lernen im Prozess des Alterns, Das Lehrbuch. Stuttgart : Kohlhammer.

Bullier E. (1992). « L'Université pour tous, de l'université de Bourgogne, un projet éducatif du temps libre ». Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, université de Caen, Caen.

Burholt V., Nash P., Naylor D., Windle G. (2010). « Training Older Volunteers in Gerontological Research in the United Kingdom: Moving Towards an Andragogical and Emancipatory Agenda ». Educational Gerontology, 36-9, 753 - 780.

Caradec V (2001). Sociologie de la vieillesse et du vieillissement. Paris : Nathan.

Carré P. (1979). « Le troisième âge de l'éducation permanente: retraite et formation I : on peut apprendre à tout âge ». Éducation permanente, 51, 8396.

Carré P. (1980 a). « Gérontologie éducative et psychopédagogie : Spécificité des situations de formation à l'age de la retraite et unité de l'éducation permanente ». Gérontologie et Société 13, 29-39.

Carré P. (1980 b). « Le troisième âge de l'éducation permanente ». Éducation permanente 56, p. 43-69.

Carré P. (1981 a). « Projets de formation d'apprenants retraités : contribution à l'étude des spécificités des situations de formation d'adultes ». Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Paris : université Paris 5.

Carré P. (1981 b). « Gérontagogie ou éducation permanente intégrale ? » Éducation permanente, n° 61, p. 107-125.

Carré P. (1985). « Éducation des adultes et gerontologie : origine d'une rencontre ». Gérontologie et société 33, 39- 44

Carré P. (2005). *L'apprenance — vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.

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

Chamahian A. (2009). « Vieillir et se former à l'Université et dans les universités tous âges — Sociologie de l'engagement en formation à l'heure de la retraite ». Thèse de doctorat en sociologie non publiée, université de Lille 3 Charles de Gaulle, France.

Cicéron (1989). Caton l'ancien (de la vieillesse). Texte établi et traduit par Pierre Wuilleumier. Paris : Les belles lettres.

Collette S., Batal C., Carré Ph., Charbonnier O. (2009). L'Atout senior — relations intergénérationnelles, performanao, formation. Paris : Dunod.

Collinet-Motto L. (1996). « Des études à l'âge de la retraite ? le désir d'apprendre du retraité-étudiant : une reélaboration de la relation au savoir ». Thèse de doctorat en sciences psychologiques et sciences de l'éducation non publiée, université Paris X, Nanterre.

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.

Conseil économique et social (2001). Les personnes âgées dans la société—avis et rapport présenté par Maurice Bonnet. Paris : Journaux officiels.

Conseil économique, social et environnemental (2009). Seniors et cité (Rapport de la section du cadre de vie présentée, rapporteur Monique Boutrand). Conseil économique, social et environnemental : Paris.

Cram Bourgogne et Franche-Comté. (2011). Prévention des effets du vieillissement. in site [en ligne] <http://www.cram-bfc.fr/sanitaire_et_social/ sanit_et_soc_n2 /frameset/prevention_dependance_frame.html> (consulté le 14 mai 2011).

Delahaye B. L., Ehrich L. C. (2008). « Complex Learning Preferences and Strategies of Older Adults ». Educational Gerontoiogy, 34-8, 649 — 662.

Delannet M-T. (1998). « Éducation des adultes vieillissants corps, vécu du temps présent et intégration sociale — enquête sur les clubs de retraités du Calvados ». Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, université de Caen, Caen.

DELORS, J. (1996). L'Éducation — un trésor est caché dedans. Paris : Odile Jacob.

Donahue W (1955). Education for later maturity a handbook. New York : Whiteside and Morrow.

Donahue W. (1960). « A group-study Approach: Grand Rapids Learns About

the Aging ». in R H. Williams, C. Tibbitts, et W. Donahue (Eds.), Aging in Today's Society (p. 377-382). Englewood Cliffs, N.J., USA: Prentice-Hall.

Duay D. L., Bryan B. (2008). « Learning in Later Life: What Seniors Want in a Learning Experience ». Educational Gerontology, 34-12, 1070 — 1086.

Erikson E. H., Erikson J. M., Kivnick H. Q. (1986). VitalInvolvementin Old Age. New York: Norton & Company.

Erikson E.H. (1972). Adolescence et crise — la quête de l'identité. Paris : Flammarion.

Fernagu Oudet, S. 2011. « Des organisations pour apprendre. Tentative de contribution à l'idée de "ville apprenante" ». *Spécificités. N° 3*.

Fernagu Oudet, S. 2012. « Favoriser un environnement capacitant dans les organisations ». Dans : E. Bourgeois, M. Durand (dir publ.). *Apprendre au travail*. Paris, Puf, p. 201-213.

Fernagu Oudet, S. 2013. « Concevoir des environnements capacitants. L'exemple d'un dispositif d'autoformation sociale : un réseau réciproque d'échanges des savoirs ». Dans : D. Cristol, P Cyrot, C. Jeunesse (dir. publ.). *Renforcer l'autoformation. Aspects sociaux et dimensions pédagogiques.* Lyon, Chronique sociale.

Fernagu Oudet, S. 2014. « Agir collectif et environnement capacitant ». Dans *Éducation Permanente*, *Les synergies travail-formation, Hors-série AFPA 2014*

FERRO T. (1997). « The linguistics of Andragogy and its offspring. Paper presented at the Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education, Michigan State University, USA ». in site de l'université de Missouri [en ligne] <http://www.umsl.edu/~henschkej/henschke/more%20henschke_5_11_04/the_linguistics_of_andragogy_and_ its_offspring.pdf> (consulté le 20 mai 2011).

Formosa M. (2002). « Critical Gerogogy: developing practical possibilities for critical educational gerontology ». Education and Ageing, 17 (1), p. 73-85.

Girton K. M. (1995). « Education as Expression:A Natural Expansion to a Theory of Geragogy ». Educational Gerontology, 16-1, 53 — 69.

Glendenning F. (1992). « Educational Gerontology and Gerogogy: a critical perspective ». Gerontology & Geriatrics Education, 13, 1/2, 5-22.

Karg H.H. (1987). Gerontopadagogik. Frankfurt a.M : Haag und Herchen.

Kelly T. B.. (1993). « Educational needs of older adults with mental illness: a review of the literature ». Educational Gerontology, 19-5, 451 — 464.

KERN D. (2002). « L'intégration des personnes âgées dans la vie sociale de la ville ». Mémoire DESS Développement social urbain non publié, université d'Évry, Évry.

KERN D. (2007). « La prévention de l'isolement à travers la formation tout au long de la vie spécifique aux personnes âgées — étude sur les besoins de formation des personnes en transition entre l'âge de la retraite et le grand âge ». Thèse de doctorat en sciences de l'éducation soutenue le 26 juin 2007, université de Haute Alsace, Mulhouse. in site de l'UHA [en ligne] <http://www.scd.uha.fr/flora/jsp/index_view_direct_anonymous.jsp?record=defaultfortmelectro :TM_ELECTRO:11> (consulté le 16 mai 2011).

Kern D. (2008). « Les besoins d'apprentissage dans la vieillesse ». Revue Savoirs, 18, p. 79-97.

LALIVE D'EPINAY CH., BICKEL J-F. (1996). « La recherche en sociologie et

psychosociologie de l'âge et de la vieillesse : un survol ». Gérontologie et Société, 79, 155-174.

Laroque P. (1962). Politique de la vieillesse. Paris : La Documentation Française.

Leclerc G. J.. (1985). « Understanding the educational needs of older adults: a new approach ». Educational Gerontology, 11-2, 137 — 144.

Lemaire P., Bherer L. (2005). Psycholgie du vieillissement — une perspective cognitive. Bruxelles : De Boeck.

Lemieux A. (2001). La gérontagogie: une nouvelle réalité. Montréal: Editions nouvelles.

Lemieux A., Martinez M. S. (2000). « Gerontagogy beyond word: a reality ». Educational Gerontology, 26-5, 475 — 498.

Lemieux A., Danga D. (2011). Critique sur une conceptualisation et une terminologie erronées de la gérontagogie. Institut universitaire du troisième âge de Montréal. Montréal, p. 1-9. in site [en ligne]

<http://www.er.uqam. ca/nobel/r27364/pdf/RepArticle_MadereretSkiba.pdf> (consulté le 8 mars 2011).

Maderer P., Skiba A. (2006a). « Integrative geragogy: part 1: theory and practice of a basic model ». Educational Gerontology 32, 125-145.

Maderer P., Skiba A. (2006b). « Integrative Geragogy: Part 2 : interventions and legitimizations ». Educational Gerontology 32, 147-158.

Mialaret G. (2006). Les Sciences de l'éducation. Paris : Puf.

Nations Unies (1991). « Principes des Nations Unies destinés à permettre aux personnes âgées de mieux vivre les années gagnées ». Nations Unies.

Nusberg C. (1982). « Educational opportunities for the elderly in industrialized countries outside the US ». Educational Gerontology, 8-4, 395 — 409.

Palazzeschi Y (2004). « Histoire de la formation post-scolaire ». in Ph. Carré et P. Caspar (Eds.). Traité des sciences et des techniques de la formation (p. 19 — 39). Paris : Dunod.

Parlement Européen (2006). « Recommandation du Parlement Européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/EC) ». Bruxelles : Parlement Européen.

Peterson D. A. (1976). « Educational gerontology: the state of the art ». Educational Gerontology, 1-1, 61 — 73.

Peterson D. A. (1980). « Who are the educational gerontologists ? » Educational

Gerontology, 5 (1), 65-77.

Piaget J. (1967). La psychologie de l'intelligeno. Paris : Colin, p. 10

Purdie N., Boulton-Lewis G. (2003). « The learning needs of older adultes ». Educational Gerontology, 29-2, 129 — 149.

Ralston P. A.. (1981). « Educational needs and activities of older adults: their relationship to senior centre programs ». Educational Gerontology, 7-2, 231244.

Road Scholar (2011). The Learning and Retirement Movement. in site de l'organisme [en ligne] <http://www.roadscholar.org/ein/learning_na.asp> (consulté le 13 mai 2011).

Robert J.-M. (2011). « Développement (biologie) Le développement humain ». Encyclopaedia Universalis. [en ligne] <http://www.universalis.fr/> (consulté le 4 mai 2011).

Robichaud V. (1990). « La personne retraitée et la problématique d'une éducation permanente aux derniers âges de la vie ». Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, U.E.R. de Psychologie et des sciences de l'éducation, université des sciences sociales de Grenoble, Grenoble.

Rotrou de J. (2001). « Stimulation et éducation cognitives ». Gérontologie et Société, 97, 175-192.

Schneider K. (1993). Alter und Bildung: Ene gerontagogische Studie auf ailgemeindidaktischer Grundlage. Bad Heilbrunn, Deutschland: Klinkhardt.

Skiba A. (1996). Fôrdern im Alter- Integrative Geragogik auf heilpadagogischer Grundlage. Bad Heilbrunn, Deutschland : Klinkhardt.

Sommer C., Künemund, Kohli M. (2004). Zwischen Selbstorganisation und Seniorenakadetni) — die Vielfait der Altersbildung in Deutschland. Berlin: Weissensee.

Tremblay N.A., (2003). L'autoformation —pour apprendre autrement. Montréal : Presse universitaire de Montréal.

Veelken L. (1990). Neues Lernen im Alter — Bildungs-und Kulturarbeit mit "Jungen Aiten". Heidelberg: Sauer.

Veelken L. (2000). « Geragogik: Das sozialgerontologische Konzept ». in S. Becker, L. Veelken, K. P. Wallraven (Eds.). Handbuch Altenbildung, Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft (p. 87-94). Opladen: Leske et Budrich.

Zych A. A. (1992). « The development and main ideas of pedagogy of aging an old age ». Gerontology & Geriatrics Education, 13, 1/2, 23-44.

ANNEXE 5 : Literacy

The role of NGO's on Literacy

Round Table Nº 20

by Alfonso E. Lizarzaburu

Co-President of UNESCO's Collective Consultation
of International NGOs on Literacy and Adult Education and
International Council for Adult Education Special
Representative to the United Nations System and UNESCO

World Conference on Education for All
Jomtien, Thailand, March 1990

This speech was delivered by Alfonso E. Lizarzaburu* in March 1990 to the participants in the Round Table Nº 20: **The Role of NGOs on Literacy** in the context of the World Conference on Education for All, Jomtien, Thailand, March 1990.

Reading it today, 23 years after the World Conference on Education for All, could we say that ***any resemblance to reality is purely coincidental*?**

Unfortunately, this is not the case. The second *World report on adult learning and education*, just published by the UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL), seems to show us that "Men learn from history that men NEVER learn from history".

The challenge is in front of us. Will we have the lucidity, the courage and the political will to give us the means of our ambitions that is to build a world where "recognition of the inherent dignity and of the equal and inalienable rights of all members of the human family is the foundations of freedom, justice and peace in the world?" (United Nations, *Universal Declaration of Human Rights*, Preamble, 10 December 1948).

* **Alfonso E. Lizarzaburu** is a UNESCO International Consultant on Education; Member of the Bureau of the NGO-UNESCO Liaison Committee Working Group responsible for the organization of the 2014 International Conference on Literacy and Lifelong Education for All; Secretary General of the European Network for Research, Action and Training in Literacy and Adult Basic Education (EUROALFA); Honorary Professor of the Ricardo Palma University (Peru) and Member of the Executive Board of the World Committee for Lifelong Learning (France).

Allow me, before entering into the subject, to move from my position as moderator of this round table, to that of participant in my capacity as Co-President of UNESCO's Collective Consultation of International Non-Governmental Organizations on Literacy and Adult Education.

In order to situate the roles of NGOs in our field of interest –in other words literacy– at this round table, I believe that it would be fitting to start with an anecdote which illustrates very clearly one of the main functions of non-governmental organizations both in the so-called developed countries as in developing ones. Certainly, this role is not limited uniquely to literacy, but this is the theme which brings us together today.

In 1979, the European Parliament decided to carry out an inquiry on the scale of illiteracy in the European countries. With this purpose in mind, it sent questionnaires to all Member State governments. Among the replies received, three countries declared that their compatriots were not affected by illiteracy. The countries which replied in these terms were France, the Federal Republic of Germany and Luxembourg.

In 1984, five years after the inquiry of the European Parliament, a report was published in France, addressed to the Prime Minister, on the situation which in this particular country is called "illettrisme" (i.e., functional illiteracy). Putting aside questions of terminology or concepts, as well as the difficulties encountered by the authors of the report to measure the extent and depth of the phenomenon, an important part of the French population (and not only immigrants as was at first thought and contended) who had gone through the formal education system were "illetré" (i.e., functional illiterate). A study commissioned in 1988 by the "Groupe Permanent de lutte contre l'illettrisme" (an interministerial body responsible for policy and action in this field) concluded, with all due reservations, that "l'illettrisme sous l'une ou l'autre de ses formes touche ainsi un adulte sur cinq".

As regards Germany, a recent publication of the German Commission for UNESCO points out that only in 1980 could the problem no longer be ignored. At this time, a conference was held on ***Illiteracy among German-speaking Youth and Adults – A Challenge for Further Education and Research*** and the cover it got in the mass media caused the problem of illiteracy to be discussed publicly. For the first time estimates on the numbers of (functional) illiterates in the Federal Republic of Germany were made: they ranged from 300.000 to three million. It is interesting to point out that, for the first time in 1912, the category 'literate' was statistically registered.[1]

To our knowledge, the only country whose government recognized prior to 1980 the existence of illiteracy and who decided to take action against it was England. This happened in July 1974. However what is interesting to emphasize here is precisely the role played by a small non-governmental organization called *British Association of Settlements* which was the first to alert and sensitize public opinion through the organization of a truly national campaign which was called ***A Right to Read: Action for a Literate Britain*.**

The role played by this voluntary organization was fully recognized in the important report ***A Language for life*** (better known by the name ***Bullock Report***), in the chapter on "Adult Illiteracy", in the following terms: "Another expression of the growing concern is the interest aroused by the initiative of the 'British Association of Settlements', which has rightly pressed for adult literacy to be made an immediate objective for action".[2]

This reference to the role played by a non-governmental organization in pressing public opinion and the government to recognize the existence of the problem and assume their responsibilities is by no means unique. On reviewing literature on the subject, we have noticed that, practically without exception, this has nearly always been the case in developed countries.

We can thus now appreciate clearly the sense of this anecdote: in the face of incredulity and reluctance on behalf of the public and governmental authorities, in the business world and in other sectors of civil society, non-governmental organizations have played (and still do play) a vital role, that is to say, to be "the voice of the voiceless", the voice of those who have been forced to live in what Paulo Freire calls the "culture of silence".

Far from any paternalism, the NGOs involved in social action will without any doubt have to continue to be the voice of those who have been marginalized from the possibility of deciding on their own destiny not only because they are illiterate or functional illiterate but because their illiteracy is an expression of denial of their access to and use of social power so that they can become the actors and authors of their own individual destinies.

---

[1] Glass, Bernhard, *Literacy education in industrialized countries*, Bonn: German Commission for UNESCO, 1990, pp. 12 and 13.

[2] Department of Education and Science, *A Language for life. Report of the Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science under the Chairmanship of Sir Alan Bullock FBA*, London: Her Majesty's Stationery Office, 1975, p. 278 (our emphasis).

At the same time, the NGOs have to prepare themselves at a specific moment stop being what they are today, or, to say it clearer, to simply disappear because what has given meaning to their very existence is that they help those who today have no voice to acquire one and through organized and lucid action on their part within their own societies, they help bring about the necessary social changes which can allow them to live with human dignity.

Thus, the anecdote we have referred to highlights the limits of democratization of economic, social, cultural and political life in industrialized societies, where compulsory primary education has existed for more than a hundred years. This state of affairs is clearly expressed by the fact that functional illiteracy affects a significant percentage of the population (one-fifth, more or less, depending of course on the concept of "literacy" used and the tools used for measuring it).

Nevertheless, we should not ignore that school has played and continues to play an essential role in meeting the literacy needs of industrialized countries. However, at the same time, it is important to be aware that school, as it is presently conceived and as it functions, is also a non-negligible aspect of the illiteracy problem. The school is divorced from the daily life and the culture of sectors of the population who see themselves condemned to school failure. Unless there are thorough changes in the social context and the school itself, the school will not be able to ensure what many believe it has already ensured: the universalization of literacy.

A document published by the council of Ministers of Canada in 1988 points out that "adult illiteracy also has a high social cost. Illiterate Canadians tended to have low incomes; limited cultural participation; high and continuing unemployment levels; poor health; lower life expectancy; more disabilities, and greater restrictions on their activities than their literate peers; a relatively high incidence of incarceration; and limited opportunities for their children. To a great extent, they are marginalized and alienated from the mainstream of Canadian life".[3] And quotations from official documents of other countries will only confirm what is stated here.

Consequently, advocacy is a fundamental role of NGOs. And this is true both for so-called 'developed countries' and for 'developing' ones, as we will have the occasion to see below.

And here there is another important aspect which jeopardizes efficient action by NOGs: clarification as to the nature and the repercussions of illiteracy. Illiteracy is a complex, multidimensional social phenomenon, with deep historical and structural roots whose eradication cannot be seen as a simple problem of more schools (expansion of the existing educational system) or more literacy campaigns. Illiteracy is not the cause of poverty, marginalization, unemployment or under-employment, a lack of self-esteem, of criminality, etc. Nor is it *per se* the solution to these problems. However, what we can affirm from our collective experience at the grass-root level is that, although literacy is not the solution to the problems, it constitutes a necessary dimension to their solution, above all in societies where writing permeates social life.

And this last aspect requires NGOs to play another important role: that of sensitizing public opinion and political and economic decision-makers about the nature, scope, forms and advantages of contributing to the literacy of the population. Epidemiological (illiteracy as an illness, a plague, a punishment, blindness, etc.) or ethnocentric focus (ignorance, cognitive inability, etc.) does not only distort the correct perception and assessment of the problem as well as the situation of those classified as "illiterate" or "functional illiterate" but also threatens the definition and implementation of appropriate policies and strategies for action in the fight for literacy as part of the effort of cultural development of society.

What we have just mentioned is most clearly exemplified in the situation existing in countries designated today as 'developing'. Unlike what has happened over the past 30 years in the so called 'industrialized' or 'developed' countries where was believed that illiteracy in its different forms had

[3] Council of Ministers of Education, Canada, *Adult Illiteracy in Canada: Identifying and Addressing the Problem*, Toronto: Council of Ministers of Education, March 1988, p. 12.

practically disappeared, illiteracy has always been associated with the so-called 'under-developed' countries, or since the 1970s, 'developing countries'.

Thus, illiteracy and low levels of schooling appear as being inherent to under-development. The relations between ***illiteracy*** and ***ignorance*** on the one hand and between ***illiteracy*** and ***under-development*** on the other hand were generally considered so closely related that it was even maintained that illiteracy was the cause of under-development. It took only one step to reach the conclusion that the eradication of illiteracy constitutes a necessary pre-requisite to achieving development.

Consequently, the tasks imposed on under-developed countries were the eradication of illiteracy as early as possible and the achievement of universal primary education for children, thus eliminating illiteracy at the root.

During the sixties and seventies, there was an educational boom in 'developing countries'. Governments, parents, students, bilateral and multilateral aid agencies, etc. allocated large amounts of human, financial, technical resources to education which was the depository of expectations of occupational and social mobility and a factor for reducing inequalities and socioeconomic and political tensions both at the national and international levels.

In 1990, thirty years after the unprecedented efforts in the education field at the international level, the results are, without any doubt, impressive both when compared with the starting points of the respective countries and regions and with the time taken by developed countries to achieve similar results.

Nonetheless, if compared with the objectives and goals which were formulated as well as with what remains to be done in the present crisis conditions, debt burden and the application of adjustment and stabilization policies, the results are rather disturbing. Ten years before the end of the XX Century, illiteracy affects 1 billion men and women throughout the world (many more women than men and even more women in marginal sectors in urban zones and above all in rural areas). This figure would be even higher if functional illiteracy were to be taken into consideration.

According to recent UNESCO estimations, 98% of the planet's illiterate population is concentrated in "developing countries". In the majority of these countries, universal primary education –without ignoring the different levels of achievement between regions and countries– is still far from being a reality. And where the goal has been reached, the quality, relevance, efficiency and equity leave much to be desired. Furthermore, it is estimated that the number of children who do not attend school is above 120 million and that it is more probable that they will swell the ranks of illiterate adults. The trends, although they differ by region and by country, are not very promising.

This situation does nothing but confirm the justified questioning of calling these countries 'developing countries' as was done in the document prepared by the Inter-Agency Commission for this *World Conference on Education for All* when it affirms that this is nothing but a "misnomer for the majority of the poorest nations" given the fact that "the economic gap between the advantaged and disadvantaged nations widened not simply because the poorer countries were growing at a slower rate but because some were not growing at all in per capita terms and other economies were actually contracting. The joint effects of economic stagnation and continued high population growth made the already severe situation of these nations even worse".[4]

A glance at the more significant indicators will allow us to see why the 1980s is considered by developing countries as a "lost decade". The external debt which burdens these countries as well as stabilization and structural readjustment policies which are transforming the "crisis" into a

[4] WCEFA Inter-Agency Commission, *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s. Background Document for the World Conference on Education for All*, Jomtien (Thailand), 5-9 March 1990, New York: WCEFA Commission, 1989.

permanent state of affairs, threatens what has already been achieved and constitutes veritable social time bombs which threaten peace and security not only in developing countries but in the whole planet. If we as NGOs have to say something from our experience of sharing the daily life of marginal populations in the world, it is that peace and security cannot be built on injustice.

From their experience in developing countries, NGOs can and must play another important role: to break with ethnocentric focus which has tried to impose on developing countries the models of developed or industrialized countries. Neither sporadic literacy campaigns –often lacking the necessary follow-up because of the lack of development of proper adult education– nor the simple expansion of the school system as it exists will allow us to face the challenge of development, and therefore that of literacy for the populations who really need it.

The creation of the **Collective Consultation of International Non-Governmental Organizations on Literacy and Adult Education** by UNESCO in 1984 responds precisely to the discovery made by many NGOs that, despite the variety of their fields of interest and their historical origins, the efficacy and scope of their action depends on carrying out adequate literacy work and that literacy takes on its full meaning and possibilities of realization as part of an integral process of adult education.

For this reason, the Collective Consultation is conceived as a space: (i) to facilitate the exchange of views and experiences on adult literacy and adult education, in order (ii) to improve the efficacy and efficiency of their action, and (iii) to promote and develop co-operation and joint actions, as well as (iv) to offer comments or make recommendations to the Director-General of UNESCO about the policy, programme and financing of the Organization in the field of literacy and adult education. The Collective Consultation is an action-oriented body and co-operation among international NGOs does not preclude co-operation with other national and local grass-root organizations often closer to the needs and problems of the population.

The diversity of the origins, experiences, focus, etc. constitutes the Collective Consultation's capital in the same way as the possibility of exchanging and reflecting on experiences may result in concrete educational practices which are both innovative and creative, and are capable of responding to the needs of the local populations.

In this sense, and before giving the floor to my colleague and Co-President who will deal with the presentation of joint projects which have been discussed and approved by the last Collective Consultation at a meeting in Quito (Ecuador) in December 1989, I wish to say that one of the main conclusions of our work of reflection which is of capital importance in formulating policies and strategies in our field of competence is that universal primary education is not a guarantee for universal literacy –as the experience of developed countries has shown– and that in order to face adequately the challenge of universalization of literacy, we have to work with an approach that is, simultaneously, more effective and more just, an approach that can be typified as intergenerational, i.e. a double-track approach which works with adults and children. From this perspective and depending on the very specific contexts of our action, we have to test creative strategies and modalities of action, in co-operation with community organizations and governmental bodies.

ANNEXE 6 : Reconnaissance des acquis

49

PATRICK WERQUIN
Sans reconnaissance, la validation des acquis des apprentissages non formels et informels n'est rien
In EDUCATION PERMANENTE n° 199/2014-2

Tous les individus apprennent partout et tout le temps. Le constat n'est plus original, et la possibilité pour tout individu d'accumuler des compétences tout au long de sa vie, au-delà des apprentissages organisés dans un contexte formel, semble faire consensus. Le véritable débat porte plutôt sur la valeur des acquis[5] relevant d'apprentissages[6] dits « non formels » et « informels »[7], et sur la reconnaissance dans et par la société, notamment sur le marché du travail, de ce qui est délivré aux lauréats suite à un processus de validation.

Des enjeux identiques, des solutions différentes
De nombreux pays observent avec attention les développements récents en matière de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Certains franchissent le pas et mettent en place un ensemble cohérent de pratiques afin que les acquis d'apprentissages effectués hors du cadre formel puissent être évalués, validés et reconnus. À l'exception de la France, qui s'appuie sur une histoire déjà ancienne[8], la plupart de ces initiatives sont récentes. Elles se nomment

---

Patrick Werquin, consultant, professeur associé au Conservatoire national des arts et métiers (patrick. werquin@cnam. fr).
L'auteur remercie Anne-Marie Charraud et Vincent Merle pour avoir partagé sans retenue leur longue expérience. Cette contribution emprunte à des travaux menés dans le cadre de l'OCDE (Werquin, 2007a,b, 2008, 2010a,b), et à un travail de terrain en Asie du Sud-Est, en Amérique latine, en Afrique et en Haïti depuis 2010.

50
le plus souvent « reconnaissance des apprentissages antérieurs » *(Récognition of Prior Learning, **rpl**)*, mais aussi « accréditation des apprentissages antérieurs » *(Accréditation of Prior Learning, **apl**)*, « évaluation et reconnaissance des apprentissages antérieurs » *(Prior Learning Assessment and Récognition, **plar**)*, ou encore « reconnaissance des compétences acquises » (rca)[9].

---

5 Les termes « compétences » et « acquis d'apprentissages » seront ici pris comme synonymes, même si la notion d'acquis recouvre un spectre sans doute plus large que les savoirs, savoir-faire et attitudes au sens habituel du terme (Werquin, 2012a).

6 Utilisé ici comme substantif du verbe apprendre, le terme « apprentissage » correspond en tous points au terme anglais learning. L'usage du pluriel (apprentissages) permet de signaler qu'apprendre est un processus multi- dimensionnel, mais aussi de minimiser le risque de confusion avec l'apprentissage en alternance.

7 Pour une définition des apprentissages formels, non formels et informels, voir Cedefop (2008) et Werquin

(2007b, 2012a).

8 Loi de 1934 pour les ingénieurs non certifiés, validation des acquis professionnels et personnels de 1984 (VAPP85), validation des acquis professionnels de 1992 (vap), validation des acquis de l'expérience de 2002 (vae).

9 Les pays les plus avancés sont, à des degrés divers et pour des raisons différentes : l'Afrique du Sud, l'Australie, le Canada, le Danemark, la France, l'Irlande, la Norvège, les Pays-Bas et le Portugal. Plusieurs autres pays ont un ensemble cohérent de pratiques convaincantes, voire un système de reconnaissance : Belgique (communauté flamande), Chili, Espagne, Italie... Beaucoup en parlent, mais l'inertie semble importante : Bénin, Ghana, Haïti, Macédoine...

Les formules RPL et PLAR semblent relever du pléonasme dès lors qu'il n'est guère possible de reconnaître des apprentissages futurs. Elles concernent le positionnement du candidat avant qu'il entre dans une formation formelle, pour lui éviter d'avoir à acquérir des compétences qu'il possède déjà. La formule apl est maladroite, puisque le terme « accréditation » est plutôt réservé aux institutions. Ces trois formules sont en outre insatisfaisantes car elles visent à évaluer des apprentissages, en faisant comme si apprendre garantissait la réussite à l'évaluation. Or ce qui compte, c'est ce que le candidat connaît et ce qu'il sait faire - et à quel niveau de performance -, indépendamment de la manière dont il a acquis ces compétences. La quatrième formule (RCA) est plus satisfaisante, même si elle englobe les compétences acquises dans un cadre formel. L'hypothèse est que les acquis d'apprentissages formels sont déjà reconnus. Enfin, comme la suite va le démontrer, valider n'est pas suffisant. La formulation la plus satisfaisante pour ce que les Français appellent partiellement à tort validation des acquis de l'expérience est donc « reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels ».
Lors d'une évaluation, il n'est ni possible ni souhaitable de distinguer les acquis selon le contexte de leur acquisition. Le candidat apporte toute son expérience, et c'est ce qui distingue fondamentalement la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels d'une évaluation en fin de programme formel, où les participants ne sont évalués que par rapport à ce qui a été enseigné, à quelques compétences génériques près (expression orale ou écrite, par exemple, selon les cas). Ce qui pousse à se centrer sur les apprentissages non formels et informels, c'est que leur reconnaissance concerne généralement une population adulte et qu'il est facile d'identifier la période de vie correspondant à des apprentissages non formels et informels. Pour les jeunes scolarisés, qui apprennent donc dans tous les contextes simultanément, cette distinction n'a aucun sens.
Enfin, cela tendrait à montrer que l'approche par la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels n'est valide que pour les individus sortis une première fois du système initial d'éducation et de formation. Partout dans le monde, les pratiques tendent à soutenir cette thèse. La question n'est pas traitée ici mais il est clair que la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et

informels aurait du sens également pour les jeunes, notamment ceux qui sortent prématurément de l'école, avant les premiers paliers de certification.
Les objectifs des pays engagés dans la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels sont multiples. Certains cherchent des solutions aux crises économiques qui se succèdent en augmentant le nombre de personnes dotées d'une certification[10] parmi la population en âge de travailler. D'autres cherchent des solutions souvent financières aux difficultés de leur système, notamment en matière de formation professionnelle initiale et continue. Certains enfin travaillent à rendre plus équitable leur système d'éducation et de formation.
Ces objectifs ne sont pas exclusifs et tous relèvent du domaine du possible.

Validation et reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels : chaque mot compte

Sans définir ici précisément chacun des termes, l'attention se porte sur ceux dont on peut penser qu'ils ne sont pas consensuels, ou qui semblent mal compris, si l'on s'en tient à la littérature et à l'observation des pratiques des décideurs.

■ La validation est un acte technique

La validation est un acte technique ; l'évaluation en constitue le cœur. Elle survient lorsqu'un évaluateur, ou un groupe d'évaluateurs, examine les éléments apportés par un candidat à la

10 Outre le fait qu'il est plus cohérent avec les outils modernes (cadre de certifications par exemple), le mot certification est plus neutre et moins chargé que celui de diplôme, auquel il est préféré ici (on parle de course au diplôme, de l'inutilité du diplôme, alors même que la France manque de diplômés). La certification est prise ici comme reflet clinique de la compétence alors que le diplôme est souvent utilisé pour marquer un statut social.

reconnaissance de ses acquis, à l'issue d'une période d'apprentissage, qui peut résulter d'une démarche personnelle consciente (apprentissages non formels) ou d'une expérience qui lui confère des acquis presque à son insu (apprentissages informels). L'existence d'acquis d'apprentissages autres que formels peut d'ailleurs rendre difficile la tâche des praticiens auprès des candidats potentiels : il est souvent difficile de convaincre une personne qu'elle a des compétences, surtout lorsqu'elle ne dispose pas d'un bon niveau de certification.

■ **La reconnaissance est sociétale**

La reconnaissance survient lorsque la validation accordée à un lauréat à l'issue du processus d'évaluation est acceptée socialement (par la famille, l'employeur, les pairs) comme une preuve indiscutable de compétence(s).

52

Bien que l'on parle souvent, notamment en anglais, d'apprentissages antérieurs, ce sont bien les acquis *(learning outcomes)* qui sont évalués, et peuvent être validés. Il se peut que les apprentissages ne mènent pas à des acquis suffisants pour délivrer une exemption, des crédits ou une certification, même partielle. Dans certains cas, les apprentissages ont donné lieu à des acquis tellement insuffisants qu'une procédure d'évaluation serait vouée à l'échec. Les pays se protègent contre ce genre de problème en instaurant une règle d'éligibilité. En France, par exemple, il faut avoir exercé durant trois ans dans un domaine pertinent pour prétendre être candidat. Ainsi formulée, cette approche de l'éligibilité n'est toutefois pas satisfaisante car elle est contraire à l'idée même de la vae (en théorie, les candidats ne devraient pas avoir à justifier de la manière dont leurs compétences ont été acquises), mais c'est sans doute la méthode la moins coûteuse. Une préévaluation aurait permis de véritable(s) changement(s) de carrière à des individus ayant des acquis dans un domaine différent de celui de leur activité visible.

La question est moins de savoir si l'on valide ou si l'on reconnaît les acquis d'apprentissages non formels et informels (les deux termes se valent dans ce cas) que de savoir si ce que l'on attribue (les résultats) à ceux qui réussissent au processus d'évaluation et de validation jouit d'une quelconque reconnaissance. Tout l'enjeu de la validation des acquis d'apprentissages non formels et informels est là.

L'importance de la reconnaissance sociétale des certifications n'est pas un problème spécifique à la validation des acquis d'apprentissages non formels et informels. Dans certains pays, les certifications délivrées par le ministère de l'Éducation et/ou de la Formation professionnelle ne sont pas reconnues par les employeurs, par exemple lorsque le processus d'évaluation n'est pas de qualité, ou lorsqu'il n'est pas cohérent avec les attentes du marché du travail. Le simple fait que les certificats délivrés par certaines grandes entreprises internationales, en informatique par exemple, aient plus de valeur que des certifications inscrites au cadre national des certifications invite à réfléchir à ce qui crée la confiance parmi les recruteurs. La connaissance du contenu en compétences de ces certificats y est certainement pour quelque chose.

Enfin, le terme « objectif » est, lui aussi, polysémique, au point qu'une grande confusion pèse sur ce que peut permettre la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels *(cf. tableau 1).*

Deux domaines d'application :
le marché du travail et le système formel
des apprentissages tout au long de la vie

Les acquis d'apprentissages non formels et informels peuvent avoir de la valeur dans le système formel des apprentissages tout au long de la vie. S'ils sont

53

reconnus, ils peuvent inciter les individus à reprendre des apprentissages formels. Ils peuvent, par exemple, motiver les individus à qui l'on aurait reconnu tout ou partie de leurs acquis à entrer dans une formation certifiante puisqu'ils n'auraient pas à recommencer depuis le début du programme.

Ils ont en outre une valeur potentielle sur le marché du travail. Une plus grande visibilité des compétences, indépendamment de la manière dont elles ont été acquises, peut en effet aider à fluidifier le fonctionnement du marché du travail et à le rendre plus efficace. Les individus qui offrent leur travail sont mieux à même de candidater pour des emplois adaptés et de monnayer leurs compétences si elles ont donné lieu à une certification. Mieux informés, les employeurs verraient leurs procédures de recrutement facilitées. Des démarches de reconnaissance des acquis, en interne dans l'entreprise, pourraient aussi favoriser la réorganisation du travail pour tendre vers un meilleur appariement entre le poste de travail et les compétences de l'individu qui l'occupe.

Une meilleure visibilité des compétences des individus pourrait aussi aider à organiser les périodes d'apprentissages formels dans le cadre de la formation continue des salariés, par exemple. L'offre de formation est plus facile à justifier et à organiser lorsque la nature de la demande est connue. Enfin, l'accès à certaines professions est réglementé et requiert l'obtention d'une certification, qui peut typiquement être l'objectif final d'un processus de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels (même si peu de pays ont atteint ce stade de certification directe sans une formation formelle complémentaire et obligatoire[11]).
Cette double fonctionnalité - le fait que les résultats (exemption, crédits ou certification) de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels puissent avoir cours à la fois dans le système formel d'apprentissages tout au long de la vie et sur le marché du travail - fait de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels un outil intéressant.

Un public cible : les individus dotés de compétences n'ayant pas encore fait l'objet d'une certification

Il semble que le seul public dont la situation puisse être significativement améliorée par la reconnaissance de ses acquis d'apprentissages non formels et informels soit celui constitué des individus ayant acquis des compétences qui ne sont pas [encore] matérialisées par une certification reconnue. En d'autres termes, les individus pour lesquels une certification reconnue a déjà sanctionné les apprentissages (dans le système formel typiquement) n'entrent pas dans la cible, à moins qu'ils n'aient investi un nouveau champ de compétences, différent de celui correspondant à la certification qu'ils ont déjà.

54

Le point le moins consensuel concerne les individus qui n'ont aucune compétence. Pour eux, il semble tout de même assez clair que l'alternative la plus crédible à la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels reste la formation.
Incidemment, cela pose clairement la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels comme un complément - et non pas comme un concurrent ou un substitut - à la formation. De nouvelles perspectives s'ouvrent alors en matière d'intervention publique et de communication avec les parties prenantes, souvent réticentes à l'endroit de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels du fait d'un supposé conflit d'intérêt entre les deux approches alors qu'elles sont fondamentalement complémentaires.

De l'exemption à la certification

Les options possibles pour valider les acquis des candidats qui satisfont aux référentiels d'évaluation sont multiples et varient selon les pratiques. Certains pays, dont la France, peuvent attribuer la certification complète sur la seule base de l'évaluation. Il y a ensuite toute une panoplie de résultats possibles : la certification partielle ; l'attribution de crédits pour l'obtention d'une certification ; la délivrance d'un certificat de compétence(s) à valeur sur le marché du travail (voire dans une branche professionnelle seulement) ; l'exemption de tout ou partie d'un programme ou d'un cursus dans le système formel d'éducation et de formation ; l'exemption de prérequis académiques pour entrer dans un cursus d'éducation et/ou de formation...
Cette liste permet de mesurer à quel point la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels est un outil puissant de la politique publique : elle offre un continuum de solutions aux

11 Un peu comme ce que proposait la VAP en 1992.

décideurs, en fonction des objectifs recherchés. Pour ne prendre qu'un exemple, la délivrance d'un certificat de compétences à valeur sur le seul marché du travail - à distinguer d'une certification, qui a cours aussi dans le système éducatif - peut permettre de générer des opportunités d'emploi pour les lauréats[12]. L'intérêt est que l'évaluation peut être plus directe, plus technique, plus courte, moins chère, et qu'elle peut ne pas impliquer le monde de l'éducation. L'inconvénient, de nouveau, est que le certificat attribué n'a cours que sur le marché du travail, moyennant le plus souvent des accords spécifiques avec les organisations d'employeurs.

55

Un gain de temps par rapport aux apprentissages formels

La prise en compte de tout ce que les candidats savent déjà, et/ou savent déjà faire, contient implicitement la notion de gain de temps. Toutes les compétences déjà maîtrisées sont directement prises en compte dans le processus d'évaluation, dans la mesure où elles sont pertinentes pour les résultats visés. Elles ne nécessitent aucun temps de formation et n'engendrent donc aucun coût direct. Cet argument économique touche à la fois les candidats et les institutions qui les financent ; les entreprises ou le service public de l'emploi, par exemple. Certes, la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels n'est pas gratuite, mais elle est moins onéreuse que la formation formelle. Dans de nombreux pays, les promoteurs de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels ont d'ailleurs sans doute commis l'erreur de faire croire aux décideurs que la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels est bon marché, voire gratuite. Or, les candidats qui réussissent le mieux sont ceux qui bénéficient d'un accompagnement (Recotillet et Werquin, 2009), et cet accompagnement a un coût.

Équité pour les individus, visibilité des compétences et motivation à apprendre

Les objectifs sont enfin des leviers par lesquels la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels peut permettre d'atteindre les objectifs assignés. Le premier levier est celui de l'équité. Au moment où le fait de détenir une certification semble une composante essentielle de l'employabilité, il devient difficile d'en interdire l'accès à ceux qui ne sont pas allés à l'école, ou qui y sont trop peu restés. Au moment où les cadres de certifications, nationaux et internationaux[13], sont au centre de la la politique d'éducation et de formation, il devient essentiel de créer une nouvelle voie vers la certification. S'il ne fallait retenir qu'un objectif pour la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels, c'est bien la possibilité d'offrir à ceux qui ont été victimes d'une situation socio-économique défavorable, ou pour lesquels le système scolaire s'est révélé inadapté, une seconde chance d'obtenir une certification.

Le deuxième levier est celui de la visibilité des compétences. Dans un système idéal, les compétences de tous les individus - surtout les actifs (occupés ou chômeurs) - seraient rendues visibles par une ou plusieurs certifications. De nouveau, dans ce modèle, loin du positionnement social que confère le diplôme, on se limite à la description de ce que les gens qui sont intéressés à travailler savent et savent faire, à quel niveau et dans quel contexte.

12 C'est le cas, par exemple, en Belgique, au Chili et en Slovénie.

13 Comme le Cadre européen des certifications (EQF, European Qualifications Framework).

Types d'objectifs	Questionnement	Niveaux	Avantages	Concrètement
Domaines d'application.	Pour quoi ?	Macro	Double fonctionnalité, double cours.	Marché du travail (employabilité). Système des apprentissages tout au long de la vie (reprise d'études).
Public cible.	Pour qui ?	Micro	Identification aisée. Forte valeur ajoutée.	Individus compétents non certifiés.
Résultats du processus de validation. Support de la validation.	Quoi ?	Stratégiques.	Continuum de possibilités.	Certification complète. Certification partielle. Crédit(s) pour une certification. Certificat de compétences. Exemptions multiples.
Justification.	Pourquoi ?	Spécifiques.	Réduction de la durée de certification. Réduction du coût de la certification.	Réduction des coûts directs pour les individus et les entreprises. Réduction de coûts d'opportunité pour les individus.
Leviers.	Comment ?	Politiques.	Justice sociale.	Justice sociale. Équité (nouvelle voie vers la certification). Visibilité des compétences. Motivation.

Tableau 1. Objectifs de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Essai de synthèse.

Le troisième levier est celui de la motivation des individus à apprendre, à investir dans l'acquisition de compétences, voire à reprendre des études. Hormis le fait qu'un système plus équitable et où les compétences sont (plus) visibles peut générer un intérêt pour les apprentissages, l'approche par reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels met au centre du processus ce

que les individus savent et savent faire ; ce qui est valorisant, et donc motivant. Cette approche, plus positive, représente un virage complet par rapport à ce qui se pratique d'ordinaire dans le système initial d'éducation et de formation dans de nombreux pays, où l'on commence par identifier les lacunes des élèves et des étudiants.

Les conditions nécessaires à la reconnaissance

L'argument de justice sociale évoqué plus haut est convaincant, en particulier si l'on accepte l'idée que le talent est uniformément reparti dans toutes les couches sociales de la population. Comme la reproduction sociale reste un phénomène très présent, notamment en France (ocde, 2014), la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels pourrait servir les individus qui n'ont pas eu accès aux apprentissages formels. C'est aussi parmi ces publics que l'on trouve un besoin clair de reconnaissance, et de certification en particulier, puisque peu d'entre eux disposent de documents ayant une valeur avérée sur le marché du travail. Un argument essentiel place la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels en position d'unique recours pour les individus compétents sans certifications : les individus de bas niveau de certification, parce qu'ils ont échoué par le passé, à l'école notamment, ne sont pas en demande de période d'éducation ou de formation qui, pour eux, ne ferait que reproduire un schéma qui les a conduits à l'échec. En revanche, ils sont demandeurs de certification, sans doute parce qu'ils réalisent que c'est une condition du succès, pour obtenir un emploi par exemple.

Atteindre les objectifs détaillés plus haut exige que ce qui a été délivré au lauréat du processus de validation soit reconnu, à tout le moins là ou le lauréat compte l'utiliser. De ce point de vue, le travail de terrain révèle une difficulté majeure : la reconnaissance des résultats de la validation est loin d'être acquise. Si la reconnaissance des résultats de la validation des acquis d'apprentissages non formels et informels semble être une nécessité, elle impose que soient remplies plusieurs conditions.

■ ■ **Expliquer mieux, communiquer plus**

A lire les arguments des détracteurs, on est en droit de penser qu'une meilleure communication permettrait de corriger pour partie le point de vue de ceux, nombreux, qui pensent que reconnaître les acquis d'apprentissages non formels et informels revient à « donner des diplômes à tout le monde », ou à court- circuiter les systèmes formels d'éducation et de formation.

58

■ **Veiller à la qualité de l'évaluation**

S'il convient de ne pas transiger sur la qualité de l'évaluation, il ne faut pas pour autant demander plus aux candidats à la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels qu'aux candidats du système formel d'éducation et de formation. Les référentiels d'évaluation doivent avoir été établis et acceptés par le plus grand nombre. Si les candidats peuvent être évalués de différentes manières, ils doivent toujours l'être par rapport aux mêmes référentiels, ceux utilisés dans le système formel d'éducation et de formation typiquement. Cela peut parfois rendre le message malaisé à faire passer.

■ **Adapter le niveau de formalisation de la validation aux objectifs du candidat**

La question de la qualité est plus compliquée qu'il n'y paraît car il existe un continuum d'objectifs chez les individus. Pour ceux qui souhaitent occuper une profession réglementée, l'hésitation n'est pas permise : le processus d'évaluation et de validation doit être très formel, engendrer la confiance des acteurs (au premier rang desquels les employeurs) et aller jusqu'à la certification complète. A l'inverse, les candidats ayant des projets moins établis s'en tiennent souvent à une démarche de bilan ; le niveau de formalisation du processus de validation peut alors être moins formalisé.

Tous les apprentissages doivent être reconnus, c'est le niveau de formalisation du processus d'évaluation qui doit être adapté. L'argument n'est pas simple car il revient à dire que l'adjectif formel s'applique à la fois au contexte des apprentissages et au processus de

validation des acquis : il existe des processus plus ou moins formels de validation d'acquis d'apprentissages eux aussi plus ou moins formels. Là encore, une bonne communication s'impose. Les décideurs et les parties prenantes doivent prendre la mesure de la flexibilité de l'outil. Les enjeux sont de taille car il en va du coût de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels. Ce continuum d'objectifs de la part des individus, et donc de réponses possibles de la part du système, est aussi ce qui fait de la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels un outil hautement stratégique.

■ Impliquer très tôt les parties prenantes

Une implication de toutes les parties prenantes dans le système de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels est requise, le plus tôt possible, de même que leur association aux desseins de l'entreprise. Il importe de créer un sentiment d'appartenance sans lequel la reconnaissance des acquis

59

d'apprentissages non formels et informels sera perçue comme un système imposé, et restera mal comprise et mal traitée.

■ Veiller à la cohérence des outils

La reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels peut jouer le rôle de chaînon manquant entre deux mondes qui communiquent assez peu : celui de l'éducation et celui du travail. La mise en cohérence de tous les outils modernes en matière d'apprentissages tout au long de la vie et de reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels peut aider à atteindre le marché du travail. Il s'agit des cadres de certification, des programmes *(curricula)* basés sur les compétences, et des référentiels de compétences et d'évaluation. Certains de ces outils, comme les programmes basés sur les compétences, tardent à être effectifs : tout le monde en parle mais le travail de terrain montre que les acteurs sont encore profondément ancrés dans des notions d'intrants (durée de formation, discipline, institutions, lieu de stage...) plus que dans des notions de compétences (savoir-faire dans un contexte donné).

*****

Quelle que soit la façon d'y arriver, c'est bien sur la reconnaissance des résultats de l'évaluation et de la validation des acquis d'apprentissages non formels et informels que les pays devront faire porter leur effort. Pour que les individus puissent utiliser et valoriser leurs résultats à l'issue du processus de validation, la reconnaissance sociétale est nécessaire. Elle est difficile à atteindre et n'est acquise nulle part dans le monde. Elle se mérite. S'il est assez facile d'organiser un système de validation, il est beaucoup plus difficile de convaincre au-delà du cercle restreint des convaincus, souvent issus du seul monde de l'éducation. Il n'est pas permis de transiger : la validation seule ne saurait suffire, elle doit s'accompagner d'une reconnaissance sociétale des résultats.

La reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels est une solution crédible. La principale condition de sa réussite sur une grande échelle est que ce qui est délivré aux lauréats soit reconnu. Le déplacement potentiellement massif de l'attention et des pratiques de la dimension pédagogique de la transmission des savoirs vers l'évaluation des acquis, quel que soit le contexte, n'est pas neutre non plus ; il importe de bien en prendre la mesure. ♦

60

Bibliographie

Cedefop. 2008. *Terminology of European Education and Training Policy. A Selection of 100 Key Terms.* Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities. Ocde. 2014. *PISA 2012 Results : What Students Know and Can Do. Student Performance in Mathematics, Reading and Science.* Vol. I & II. OECD Publishing.

Recotillet, I. ; Werquin, P. 2009. « The French VAE : recognition of non-formal and informal learning as a visa for a job ? ». *European Journal of Vocational Training.* N° 48, p. 73-100.

Werquin, P. 2007a. « Moving mountains : will qualifications systems promote lifelong learning ». *European Journal of Education.* Vol. 42, N° 4, p. 459-484.

Werquin, P. *2007b. Terms, Concepts and Models for Analysing the Value of Recognition of Non-formal and Informal Learning.* Document prepared for the OECD activity on « Recognition of Non-formal and Informal Learning ». Vienna, 2-3 October.

Werquin, P. 2008. « Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries : a very good idea in jeopardy ». *Lifelong Learning in Europe.* N° 3, p. 142-149.

Werquin, P. 2010a. *Recognition of Non-formal and Informal Learning : Country Practices.* Paris, OECD.

Werquin, P. 2010b. *Recognising Non-formal and Informal Learning : Outcomes, Policies and Practices.* Paris, OECD.

Werquin, P. 2012a. « The missing link to connect education and employment : recognition of non-formal and informal learning outcomes ». *Journal of Education and Work.* Vol. 25, N° 3, p. 259-278.

Werquin, P. 2012b. « A second chance for qualification ». *Prior Learning Assessment Inside Out.* Vol. 1, N° 2.

Werquin, P. 2012c. « Enabling recognition of non-formal and informal learning outcomes in France : the VAE legislation ». *South Africa Qualifications Bulletin.* Vol. 12, N° 3, p. 55-116.

Werquin, P. 2014a. « Recognition of non-formal and informal learning outcomes to connect non-formal and informal learning, vocational education and training and qualifications frameworks : policy tools for policy makers ». *Handbook of the Recognition of Prior Learning : Research Mo Practice.* Leicester, National Institute of Adult Continuing Education.

Werquin, P. 2014b. *Recognition and Certification of Informal and Non-formal Learning Outcomes (in the Informal Economy for Africa).* Contribution au « G12 Toolkit on Skills Development in and for the Informal Economy » (à paraître).

ANNEXE 7 : Quelle éducation à la sexualité des jeunes adultes ?

Par : Marlena BOUCHE OSOCHOWSKA - docteur ès sciences, expert en Santé internationale et éducation. Elle est conseiller auprès des Gouvernements, Nations Unies et Union Européenne et membre du Bureau Exécutif du Comité Mondial pour les Apprentissages tout au long de la vie (CMA/WCFL). Elle est également conférencière internationale en santé sexuelle et reproductive. Paris.

« La sexualité étant un aspect fondamental de la vie humaine, comporte des dimensions physiques, psychologiques, spirituelles, sociales, économiques, politiques et culturelles. De plus, on ne saurait comprendre la sexualité sans faire référence au genre, ni à la diversité qui est une caractéristique fondamentale de la sexualité. Cela ne veut pas dire que ces comportements n'existent pas ou doivent être exclus du débat dans le contexte de l'éducation sexuelle » (UNESCO).

1. Introduction

Le concept même de « sexualité » peut être considéré comme une invention de la médecine et de la biologie européenne du XIXe siècle. Il fallait attendre la deuxième moitié du XXe siècle dans le monde occidental afin que la vie sexuelle visant au plaisir et à l'épanouissement soit différenciée clairement de la fonction reproductive, et qu'un autre concept, celui des droits sexuels en tant que droits universels fondés sur la dignité, et l'égalité de tous les êtres humains, voit le jour[14] .

L'humanité ne s'est en effet jamais montrée asexuée. Lorsque l'on se promène à travers l'histoire des peuples nous découvrons que l'acte sexuel était aussi considéré comme un chemin d'accès à l'éveil spirituel[15], par exemple dans l'hindouisme ou le bouddhisme, au Tibet, en Mongolie et au Japon. L'histoire de la contraception démontre ainsi que les jeunes adultes, depuis des temps immémoriaux, ont toujours su trouver des astuces pour s'éloigner des fonctions exclusivement reproductives de la sexualité, au bénéfice du plaisir et des sens, même si ce choix est resté l'apanage des couches instruites et privilégiées jusqu'au 20e siècle et jusqu'à la démocratisation de la pilule contraceptive et du préservatif en Occident.

La majeure partie des méthodes modernes de contraception est en effet connue depuis de très nombreuses générations. Bien sûr, la transformation progressive des sociétés et le développement des sciences ont considérablement amélioré les procédés, néanmoins les principes restent inchangés. Casanova relevait par exemple l'intérêt des produits acides, et notait dans ses lettres qu'une tranche de citron placée dans le vagin prévenait les grossesses[16]. Il n'a pas eu tort. Les méthodes d'acidification du milieu vaginal le rendent en effet non favorable à la survie des spermatozoïdes. On en trouve ainsi des traces dans l'Antiquité : éponges marines imbibées de vinaigre en Égypte ; lavements vaginaux post coït, à l'eau vinaigrée, avec de l'urine en Russie ancienne ou de la décoction de genièvre dans les pays Scandinaves ; tampons de coton de différentes compositions dans l'Europe de la Renaissance. L'histoire du préservatif remonte elle aussi très loin, en Afrique, en Asie et en Europe. Force est de constater alors que la science moderne permet aujourd'hui d'expliquer le fonctionnement de choses qui sont pressenties par des générations de jeunes depuis des siècles, voire des millénaires, ce qui permet d'affirmer que l'histoire de la sexualité a l'âge de l'humanité et qu'elle reste intimement liée à l'histoire de la contraception.

Après tant d'années de lutte pour l'émancipation des femmes, la révolution sexuelle, l'affirmation des minorités sexuelles, les batailles pour l'égalité des sexes, alors que la notion de « santé sexuelle »

[14] Declaration of Sexual Rights adopted in Hong Kong at the 14th World Congress of Sexology, August 26, 1999 : http://www.worldsexology.org/resources/declaration-of-sexual-rights/

[15] LELEU, Gérard. Sexualité, la voie sacrée. Ed. Albin Michel : Paris, 2004

[16] HIMES, Norman Edwin. Medical History of Contraception. Schocken Books, Abhinav 1970

est désormais reconnue par la communauté internationale comme indissociable des droits humains[17], pourquoi donc, au 21e siècle, dans nos sociétés contemporaines mondialisées, instruites et hypersexuées, nous sentons nous si affectés, et si souvent violemment divisés quant à l'éducation à la sexualité et aux questions du genre ? En effet, les sciences ont déjà démontré que la sexualité est une part fondamentale de notre nature humaine qui constitue notre énergie, notre équilibre, et est aussi une source d'épanouissement. On aurait alors pu croire alors que ces grandes découvertes, qui ont permis l'explication savante du processus amoureux grâce aux neurosciences, de mettre au point de nouvelles techniques de procréation ou d'acquérir la maîtrise du contrôle des naissances, nous auraient réconciliées entre nous, femmes et hommes, enfants et parents, citoyens et gouvernements.

2. Contradictions du monde occidental « moderne »

La sexualité est beaucoup plus librement évoquée en 2014 si l'on observe la sphère médiatique sur une période de 50 ans. On en parle, on la consomme, on s'exhibe. Nous nous sentons décomplexés. L'information est abondante et vient de partout : journaux, films, télévision, radio, images publicitaires, internet. Et malgré le fait qu'on parle beaucoup de sexualité, l'information florissante n'aide pas tout à fait à mieux se comprendre ou à mieux comprendre l'autre. Fréquemment, l'hyper-visualisation d'accès facile contribue plus à l'échec de la relation intime qu'à son raffinement dans la mesure où elle reste bien loin de la vie réelle : d'innombrables scènes érotiques ou pornographiques hantent les écrans, les tablettes et les smartphones, dans lesquelles des personnages sont représentés comme avides de sexe en tout genre, et exposent des performances qui ne fonctionnent pas en dehors d'un plateau de tournage. La notion de la sexualité se voit alors réduite à celle d'un rapport sexuel, où l'activité intense imposée par le marché devient la nouvelle normalité. Imprégnés par ce qu'ils regardent et consomment, les jeunes adultes, qui sont parfois aussi des parents, ne se sentent pas « à la hauteur », et vivent souvent mal leurs relations intimes. Ce phénomène se renforce par le contenu présenté par les médias et la publicité, devenue omniprésente. Ils proposent rarement des exemples réalistes et respectueux de l'humain dans leur essence profonde, et valorisent plutôt des stéréotypes glorifiés par leur attrait sexuel. Ainsi, dans le contexte d'une apparence de liberté totale dans notre monde de connaissances, l'information pléthorique liée à la sexualité est d'autant plus agaçante qu'elle n'apparaît pas du tout préparée pour répondre aux besoins profonds du jeune adulte, qui cherche à la fois à éprouver du plaisir et à construire l'harmonie dans une relation durable et épanouie.

Privés dans leur adolescence d'échanges sérieux basés sur le respect et la confiance envers les adultes dont ils auraient besoin pour comprendre et gérer leur sexualité, soumis à la pression induite par le modèle d'une sexualité performative, les jeunes adultes sont de plus en plus nombreux, individuellement ou en couple, à consulter les spécialistes, sexologues, psychologues ou psychothérapeutes. Les problèmes ne manquent pas. Une récente étude menée sur de jeunes Canadiens âgés de 16 à 21 ans[18] montre que la moitié d'entre eux, aussi bien les filles que les garçons, présentent des difficultés liées à la sexualité : par exemple plus d'un garçon sur quatre indique avoir des troubles de l'érection, un jeune adulte sur cinq (filles et garçons confondus) parle du manque de libido, et nombre d'entre eux signalent des problèmes d'orgasme.

---

[17] CIPD (2014), Rapport du Secrétaire général des Nation Unis, Assemblée Générale, 12 février 2014, Plan directeur pour la suite à donner après 2014 au Programme d'action de la Conférence internationale sur la population et le développement. Disponible sur internet : http://icpdbeyond2014.org/rights-development;

http://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/framework_of_actions_for_the_follow-up_to_the_programme_of_action_of_the_icpd_beyond_2014_-_french.pdf

[18] O' SULLIVAN, Lucia; BROTTO, Lori; BYERS, Sandra; MAJEROVICH, Jo Ann ; WUEST Judith. Universités du New Brunswick et de la Colombie Britannique, Canada. "Eros in Eden", International Society for the Study of Women's Sexual Health 19-22 février, Jérusalem, Israël (communication orale)

3. Contradictions « traditionnelles » en Europe de l'Est et en Europe Centrale

Les règles qui régissent le comportement sexuel varient considérablement d'une époque à l'autre, d'une culture à l'autre, et au sein d'une même culture, et parfois même au sein de la famille. À partir de mes expériences, découvrons ce qu'offrent aux jeunes d'autres cultures qui ont pour dénominateur commun un poids important des traditions.

La Pologne a connu différentes évolutions des concepts liés à la sexualité, en parallèle à la transformation de la situation politique et de la législation en cours, une évolution qui me paraît être en régression dans le contexte actuel. Avant la chute du Mur, les programmes scolaires proposaient l'enseignement de connaissances scientifiques solides, comme en biologie dont l'appareil reproductif des mammifères, les chapitres concernant les rapports sexuels des humains faisant partie des « devoirs à domicile ». Je me souviens ainsi que, sous les pupitres, la moitié de la classe avalait secrètement les détails croustillants de « La vie sexuelle de sauvages » de l'anthropologue Bronislaw Malinowski[19] qui décrivait savamment ses expériences de terrain vécues au milieu des sociétés paysannes d'une petite île mélanésienne au début du 20e siècle, tandis que l'autre moitié s'instruisait avec le Kamasoutra. Officiellement on ne parlait pas de sexe, simplement les jeunes s'entre-éduquaient dans des groupes de pairs, en échangeant leurs propres souvenirs, lisant les journaux et la littérature quasi érotique d'ailleurs, ce qui bien évidemment n'était pas interdit comme l'étaient la prostitution et la pornographie.

Par ailleurs, des services médicaux gratuits et accessibles pour tous fonctionnaient, et c'était aux gynécologues d'encadrer la contraception des jeunes adultes. Plusieurs méthodes étaient disponibles, dont les pilules contraceptives autorisées sur le marché déjà dès le début des années 1960 puis importées en Pologne et achetées auprès des compagnies américaines, allemandes et hollandaises avant d'être disponibles en quantité satisfaisante la demande à partir des années 1970 lorsque les laboratoires polonais ont pu lancer leur propre production. Les autorités communistes avaient rendu accessible et gratuite l'interruption volontaire de grossesse (IVG) en 1986[20]. Jusqu'en 1959, adressée essentiellement aux femmes dans la situation économiquement ou socialement difficile, l'IVG est devenue ensuite accessible pratiquement pour tous et pratiquée « à la demande », à ce point que, hélas, au vu du nombre élevé des interventions pratiquées, elle a fini par être regardée, aussi bien en Pologne que dans d'autres pays du bloc socialiste, comme un moyen de contraception et une « méthode de la planification de la famille ».

Suite aux bouleversements politiques de fin des années 1980, la Pologne a renversé la législation communiste, favorable à l'avortement. Le Parlement polonais vote la loi « sur le planning familial, la protection du fœtus humain et les conditions d'interruption de grossesse » le 7 janvier 1993, dite loi anti-avortement, après presque quatre ans de débats publics houleux et de tentatives successives de restreindre l'accès des femmes à l'interruption volontaire de grossesse. Aujourd'hui, l'avortement n'est légal que pour sauver la vie de la mère, pour la préserver physiquement ou mentalement, ou en cas de viol, d'inceste ou de déformation sévère du fœtus. De fait, seulement quelques centaines de femmes en bénéficient. On estime qu'environ 80 à 200 mille Polonaises se font avorter chaque année. Parmi elles, 10 à 15 % vont dans les cliniques de toute l'Europe notamment en Allemagne, en

[6] Célèbre anthropologue polonais, pionnier dans le champ de la psychosociologie des contacts interculturels et du développement.

[20] L'IVG n'est légalisée en France qu'en 1975.

Autriche, en Hollande ou au Royaume-Uni. Néanmoins, l'immense majorité n'ayant pas de moyens suffisants recourt à des avortements clandestins, en Pologne, et court des risques élevés[21].

Les programmes scolaires proposent aux enfants un cours facultatif sur « la préparation à la vie familiale ». Il comprend, certes, quelques éléments d'éducation à la sexualité, comme la reproduction et des méthodes d'espacement des naissances, mais ces modules s'éloignent vite de ces objectifs pour favoriser l'inculcation de ce qui est vu par la frange conservatrice de la population comme des normes morales, éthiques et des « leçons de vie ». Assurées généralement par des pédagogues sans véritables compétences, par des évêques ou par des catéchistes, ces leçons sont fréquemment imprégnées d'interprétations très personnelles et par des messages tendancieux qui, souvent, ne respectent même pas les vérités scientifiques.

Cette opposition à l'éducation sexuelle, je l'ai rencontrée aussi dans le Caucase, en Géorgie, ou en Asie centrale chez les Tadjiks et les Turkmènes, aussi bien dans les milieux musulmans que chrétiens, où la société suppose que l'information sur la sexualité est nuisible. Là-bas, la tradition empêche de parler ouvertement de la sexualité. Dans les mœurs ancestrales kazakhes par exemple, c'est la femme du fils aîné qui fait l'initiation aux sœurs cadettes de sa belle-famille. Plus généralement, dans la tradition musulmane en Asie centrale, la transmission du savoir se fait de façon transgénérationnelle, de mère en fille et de père en fils, les aînés ayant le devoir d'expliquer ce qu'ils connaissent aux plus jeunes. Force est de constater que les propositions éducatives des Églises qui se réclament du christianisme, catholique ou orthodoxe en Europe de l'Est et en Russie, qui « ont fait des plaisirs charnels » un « péché » depuis deux mille ans, sont bien éloignées des recommandations onusiennes, dont la valeur internationale est généralement acceptée dans le monde occidental.

Néanmoins, il faut noter que, parmi les populations musulmanes de ces régions, le passif culturel pèse souvent plus que les croyances. L'Islam reconnaît en effet le pouvoir du besoin sexuel, qui provient de Dieu, mais en référence à la vie maritale et familiale. Il distingue ainsi les différents modèles et concepts de l'amour, et aborde ouvertement ses multiples facettes, comme le désir, l'attraction mutuelle, la relation sexuelle. La sexualité et les relations sexuelles sont ainsi traditionnellement valorisées par le Coran qui parle de la femme comme d'une créature à laquelle l'homme doit le respect et la satisfaction (sexuelle). L'art érotique dans l'Islam possède ainsi une longue et riche tradition. La poésie de l'amour romantique est très abondante chez les Arabes, les Perses et les Turques. Alors que le Coran met l'accent sur l'acquisition des connaissances et de l'art d'aimer, pour nombre de parents musulmans aujourd'hui, le mot « sexe » est un mot grossier et tabou à la maison, pendant que les Imams recommandent le retrait comme étant la méthode contraceptive la plus fiable, puisque vérifiée au temps du Prophète.

4. Quelle éducation pour les jeunes adultes ?

Le concept moderne de l'éducation à la sexualité provoque beaucoup d'émotions dans de nombreux pays du monde, aussi bien dans les milieux scolaires parentaux que confessionnels. Soupçonnée d'être imposée par l'étranger, privée de principes moraux et d'un système de valeurs, l'éducation liée au genre, parfois tendancieusement interprétée, est critiquée encore plus fortement, car l'éducation sexuelle bouscule souvent l'ordre social traditionnel et les mentalités.

Les parents et les familles jouent ici un rôle capital, puisqu'ils influencent dès la naissance notre manière de concevoir les identités sexuelles et sociales. C'est pour cela qu'il est fortement souhaitable que les parents sachent comment et à quel moment parler avec leur enfant, pour aborder, le plus naturellement possible, les aspects physiques et comportementaux de la sexualité humaine.

---

[21] DUBROWSKA, Magdalena ; « Polskie aborcje w klinikach catej Europy », Gazeta Wyborca, 2010, disponible sur internet : http://wyborcza.pl/1, 76 842,8300922, Polskie_aborcje_w_klinikach_calej_Europy.html

Mais les parents ne sont pas les seuls qui accompagnent et stimulent le développement de l'enfant. Notre comportement sexuel est conditionné aussi par ce qui nous a été inconsciemment suggéré par notre environnement politique, social et économique. L'entourage dans lequel nous grandissons, la fratrie et les amis influencent nos opinions personnelles et nos modes de vie parfois plus que les parents. L'éducation formelle y occupe une place non négligeable. Ces influences extérieures peuvent alors perturber le développement sexuel et notre capacité à la création de liens interpersonnels positifs, impacter notre attitude face à la procréation, la vie en couple, etc. Les images de la femme et de l'homme véhiculés par la société, l'appartenance à une confession, la présence d'interdits et de préjugés, serviront consciemment ou pas, de référence pour construire la sexualité propre de chacun.

Avec la démocratisation de l'internet, les nouveaux codes sexuels sont apparus. Une douzaine d'années après l'apparition des premiers sites de rencontre, un jeune Français sur six (17 %) dit avoir déjà eu un rapport avec une personne rencontrée sur internet, et près d'un quart d'entre eux (24 %) sont déjà sortis avec des personnes rencontrées par internet. Plus d'un tiers des jeunes de moins de 25 ans (38 %) a déjà surfé sur un site de rencontres[22].

Ayant perdu la hiérarchie des désirs et des demandes, les jeunes deviennent de plus en plus désorientés, mais n'attendent pas des adultes la moralisation. Ils souhaitent obtenir des réponses à leurs problèmes concrets qui se posent dans des situations réelles. Ils cherchent à donner un sens à la sexualité, à l'amour, car ils croient toujours au coup de foudre... mais les parents eux-mêmes ne possèdent pas toutes les réponses.

Dès lors, nous tous avons un rôle pour aider les jeunes à se construire : parents, enseignants, médecins, services sociaux, clergé. Cependant la majorité d'entre nous n'a ni les connaissances ni les techniques de communication suffisantes, ne l'oublions pas.

5. Après 2015 - plaidoyer pour apprendre par soi même

Avoir accès aux moyens dont nos parents étaient privés, et avancer sans maîtres à penser, quel beau défi ! À l'ère de la révolution numérique, la pédagogie connaît un bouleversement radical. Et à nos yeux, l'éducation à la sexualité se prête parfaitement bien à ces nouveaux modes d'acquisition des savoirs où l'enseignant n'est plus le maître, mais sert de guide. Car valoriser la curiosité intellectuelle des jeunes est plus important que la mémorisation dans ce domaine si particulier, riche et pluridisciplinaire.

Le numérique offre une unique occasion pour stimuler l'épanouissement intellectuel individuel, acquérir des connaissances, inciter à la réflexion, bref offre l'occasion exceptionnelle d'explorer les capacités personnelles de façon la plus adaptée à chacun : il permet d'avancer à son rythme, de faire le choix de la problématique à étudier, de fixer l'ordre de l'apprentissage en fonction de l'intérêt qu'on porte à un tel ou tel autre sujet au moment qui convient le mieux ! De plus, étudier le domaine si intime individuellement ne peut être qu'un grand privilège !

Car si certaines composantes de l'éducation à la sexualité ont des bases communes pour tous les humains et répondent aux valeurs universelles, notamment celles liées aux sciences médicales et au fonctionnement de notre corps, d'autres aspects de la sexualité, ceux plus proches de notre culture originelle, liés à la spiritualité, à nos émotions ou à nos fantasmes, exigent une réflexion approfondie bien plus personnelle.

Les programmes réussis d'éducation sexuelle comportent un tronc commun d'éléments qui peuvent être adaptés à diverses situations culturelles.

22 Enquête de l'IFOP pour CAM4.fr, « Génération YouPorn : mythe ou réalité », n° 111 532, 16 octobre 2013, disponible sur internet : http://www.ifop.com/media/poll/2367-1-study_file.pdf

Étudier individuellement ne signifie pas s'enfermer dans un monde virtuel. Jeremy Rifkin, économiste et l'un des penseurs les plus populaires de notre temps, annonce l'avènement de « l'ère collaborative, où les étudiants vont considérer le savoir comme une expérience partagée dans une collectivité de pairs ». Un autre environnement éducatif sur Internet dont il parle est celui des « Collaborative Classrooms », qui « permet à des milliers d'enseignants de créer ensemble des cours en ligne et de partager entre eux, gratuitement, les meilleurs plans de leçons sur une base commune pédagogique mondiale ».[23]

6. Vision internationale de l'« après 2015 »

Le Groupe de travail pour la Conférence internationale sur la population et le développement (CIPD)[24] a identifié les priorités du Programme pour le développement post-2015. Le programme doit faire progresser les droits et la santé en matière de sexualité et de reproduction pour toutes les femmes, tous les hommes et tous les jeunes, en accélérant la mise en œuvre de l'accès universel à l'information, à l'éducation et aux services en matière de sexualité et de reproduction durant tout le cycle de vie ; et en apportant une reconnaissance et une protection dans des législations nationales qui proclament les droits fondamentaux, en particulier les droits en matière de sexualité et de reproduction[25]**.**

Le 2 juillet 2013[26], le CIPD a exhorté les gouvernements en Europe, en Asie centrale et dans le monde entier, à tenir compte de ses appels à l'action dans quatre domaines clés, afin de garantir le respect de la santé sexuelle et reproductive, et les droits humains pour tous :

1) Droits de l'homme : respecter, protéger et réaliser les droits sexuels et reproductifs pour tous, grâce à des campagnes d'éducation du public et de la mobilisation des communautés sur les droits humains et les réformes juridiques et politiques.

2) Accès : l'accélération de l'accès universel est nécessaire pour l'information, l'éducation et les services de qualité, globale et intégrée, concernant la santé sexuelle et reproductive.

3) Éducation : l'éducation sexuelle intégrée doit être disponible pour tous les jeunes.

4) Violence : nous devons éliminer la violence contre les femmes et les filles et assurer l'accès universel aux services essentiels pour toutes les victimes et les survivants de la violence sexiste.

La mise en place de ces objectifs ambitieux demande une action intégrée de toutes les compétences.

Que faut-il retenir ?

Dans la perspective de l'après-2015, mettre en place une éducation pour les jeunes demande une action conjointe de tous les acteurs de la société (parents, enseignants, médecins, services sociaux, clergé). Nous plaidons vivement pour le changement de la pédagogie d'enseignement qui fait appel à un domaine aussi personnel et intime que la sexualité ! Rien ici ne devrait être imposé de l'extérieur, mais résulter d'une réflexion de l'individu l'amenant à faire les choix qui lui correspondent le mieux,

23

RIFKIN, Jeremy, *La nouvelle société du coût marginal zéro*, Ed : Les Liens Qui Libèrent, 2014

[24] CIPD, « Priorités du Programme de développement pour l'après-2015 », Genève, 2012, disponible sur internet : http://icpdtaskforce.org/resources/ICPD-Summary-of-the-Priorities-for-the-Post-2015-Development-Agenda-French.pdf .

[25] idem.

26 CIPD, « Sexual and Reproductive Health and Rights for All: Critical for Progress on Cairo Conference Goals », Genève, 3 juillet 2013, disponible sur internet : http://icpdtaskforce.org/resources/ICPD-2013-07-02_HLTFUNECEPressRelease.pdf

et sont responsables. Les cours magistraux et autoritaires n'ont pas la faculté de changer les comportements de l'individu, mais sa motivation et la prise de décision. Passons donc vite de l'enseignement hiérarchique au bénéfice du partage des savoirs et des expériences.

L'aide à l'étude individuelle, notamment à partir du numérique, offre une unique occasion pour stimuler l'épanouissement intellectuel individuel, acquérir des connaissances, et inciter à la réflexion.

Marlena Bouche Osochowska

BIBLIOGRAPHIE

CIPD (2012). *Priorités du programme de développement pour l'après-2015.* *http://icpdtaskforce.org/resources/ICPD-Summary-of-the-Priorities-for-the-Post-2015-Development-Agenda-French.pdf*

CIPD (2013). *Sexual and Reproductive Health and Rights for All : Critical for Progress on Cairo Conference Goals.* *http://icpdtaskforce.org/resources/ICPD-2013-07-02_HLTFUNECEPressRelease.pdf*

CIPD (2014). Rapport du secrétaire général des Nations unies, assemblée générale, 12 février 2014. Plan directeur pour la suite à donner après 2014 au programme d'action de la Conférence internationale sur la population et le développement. http://icpdbeyond2014.org/rights-development ; http://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/framework_of_actions_for_the_follow-up_to_the_programme_of_action_of_the_icpd_beyond_2014_-_french.pdf

Dubrowska, M. (2010). Polskie aborcje w klinikach catej Europy », *Gazeta Wyborca.* http://wyborcza.pl/1, 76 842,8300922, Polskie_aborcje_w_klinikach_calej_Europy.html.

Himes, N.E. (1970). *Medical History of Contraception,* Schocken Books.

IFOP (2013). *Génération YouPorn : mythe ou réalité,* Étude Ifop pour CAM4, n° 111 532 Sondage auprès de 1000 jeunes âgés de 15 à 24 ans, 16 octobre 2013 N° 111 532 http://www.ifop.com/media/poll/2367-1-study_file.pdf Leleu, G. (2004). *Sexualité, la voie sacrée,* Albin Michel.

O'Sullivan, L., Brotto, L., Byers, S., Majerovich, J.A., Wuest, J., universités du New Brunswick et de la Colombie britannique (2012). *Eros in Eden,* International Society for the Study of Women's Sexual Health (communication orale).

Rifkin, J. (2014). *La nouvelle société du coût marginal zéro,* Les Liens qui libèrent.

Publié dans l'ouvrage collectif sous la direction de Thierry Troussier et Joëlle Mignot, 13 avril, 2015 (300 pages) dans :