

Se former tout au long de sa vie d'adulte



Par Marie Gausse

Chargée d'études et de recherche au service de Veille et analyses

Introduction

Quand la Commission européenne annonce que 1996 sera l'année de la formation tout au long de la vie, ce concept né dès la fin des années 1960 réapparaît sur le devant de la scène politique internationale. En 2010, la Société européenne pour la recherche en formation des adultes ([ESREA](#)) lance la publication d'une nouvelle revue, l'*European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* (RELA) ayant pour thème « [Envisager l'avenir de la recherche sur l'éducation et l'apprentissage des adultes](#) ». Emblématiques des nouveaux enjeux, les thématiques abordées dans cette revue s'articulent autour d'une conception nouvelle des savoirs et des compétences et proposent une redéfinition des interactions entre les travailleurs et une société de la connaissance de plus en plus exigeante : seuls les adultes qui jouissent d'un accès à la formation posséderont les atouts nécessaires pour s'adapter au diktat de la compétitivité. Alors que les discours sur l'éducation tout au long de la vie au sein des grandes organisations comme l'OCDE, l'Unicef ou la Commission européenne sont internationaux, anglophones et relativement uniformes, des pratiques liées à l'éducation des adultes se sont implantées depuis 50 ans nationalement, voire localement et se traduisent par un vocable varié : « éducation populaire », « éducation libérale », « éducation communautaire », « formation populaire », « éducation citoyenne », etc.

Qu'entend-on aujourd'hui par « éducation tout au long de la vie » et dans quel type de société s'insère-t-elle ? Quelles sont les directives de l'Union européenne en matière de formation des adultes et quelles sont les valeurs accordées aux savoirs acquis dans le monde du travail ? Enfin, comment la recherche en éducation aborde-t-elle ces problématiques ? Telles sont les questions posées dans ce dossier à partir de textes de recherche récents.

Pour citer ce dossier :

GAUSSEL Marie (2011). « Se former tout au long de sa vie d'adulte ». *Dossier d'actualité Veille et analyses*, n°61, avril.

En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=61&lang=fr>

Sommaire

Introduction

1. Ce que l'on entend par éducation tout au long de la vie

2. L'éducation tout au long de la vie, déclinaison internationale de la société de la connaissance

3. Comment la recherche aborde la formation des adultes

4. L'écologie de l'apprenance, nouvel horizon de la formation ?

Bibliographie

1. Ce qu'on entend par éducation tout au long de la vie

L'expression *lifelong education* est présente dans le vocabulaire anglophone dès les années 1920. Cependant, c'est vers la fin des années 1960 que la formule acquiert son sens actuel, notamment au sein des organisations internationales. L'éducation permanente est désignée comme un « principe générateur » ou « organisateur » qui concerne l'ensemble des institutions de formation et d'éducation. Il s'agit d'un concept historique ou philosophique d'un homme en éternelle situation d'apprentissage (Forquin, 2004). D'un point de vue idéaliste, l'éducation des adultes rend possible la transformation de la société, harmonise les niveaux de rémunération entre les générations et encourage l'envie individuelle de changement et d'adaptation professionnelle. C'est la **conception humanitaire et égalitaire de l'éducation tout au long de la vie qui s'est développée depuis les années 1960 et 1970** (Fejes & Salling Olesen, 2010).

« L'éducation permanente se définit comme une éducation étendue sur toute la durée de la vie, intéressant toutes les dimensions de la vie et intégrant en un dispositif cohérent les différentes modalités possibles du processus éducationnel : initiale et continue, formelle et informelle, scolaire et non scolaire » (Forquin, 2004).

1.1 De la promotion sociale...

Éducation populaire, permanente, formation professionnelle continue, tout au long de la vie, les multiples appellations d'éducation/formation pour adultes rendent le champ à la fois flou et complexe. Trois matrices semblent cependant définir ces concepts. La première, la « **promotion sociale** », est centrée sur des dispositifs de cours du soir, permettant aux salariés d'accéder via des systèmes de validation à des positions professionnelles supérieures. La deuxième inscrit le **droit à la formation professionnelle** continue dans le droit du travail (loi Delors de 1971) et place l'entreprise comme lieu privilégié où les employés se forment aux évolutions technologiques du monde du travail. La formation continue n'a plus pour objectif principal la promotion sociale mais l'adaptation du salarié. Plus un slogan qu'une réalité, la troisième matrice, l'éducation permanente ou **formation tout au long de la vie**, privilégie la **demande individuelle des citoyens**. Concrètement, ces trois matrices s'appuient depuis 1970 sur plusieurs présupposés. Le premier est lié au passage de la responsabilité de l'employeur à la responsabilité de l'individu (problématique pour les personnes sans emploi). Le deuxième est lié à la question de l'inégalité d'accès et à la différence d'appétence du salarié. Le troisième interroge le lien entre formation professionnelle et parcours professionnel de mobilité (flexicurité). Le dernier enfin pose la question de l'articulation entre formation initiale et continue, quasi inexistante en France (Dubar, 2008).

« La formation des adultes dans le cadre de l'apprentissage à tout âge est un élément clé de l'économie apprenante » (OCDE, 2000)

De plus, le nouveau contexte économique et social des années 2000 va accentuer les défauts des systèmes contemporains de formation continue : formation sur le temps de travail, financement par l'entreprise (beaucoup de pouvoirs à l'employeur), peu d'initiatives individuelles, inégalités d'accès, modèles de formation copiés sur la formule du « stage », trop proche du système de formation (van Zanten, 2008).

1.2 ...à l'éducation tout au long de la vie

Dès le début des années 1970, les discours de la Commission européenne encouragent une école qui ne doit plus être « *confinée à une période de formation initiale* » mais participer à la formation permanente, **et rendre cohérent les concepts d'enseignement avec les modes de formation tout au long de l'existence** (Commission européenne, 2006). D'autres tribunes, au sein de l'Unesco, du Conseil de l'Europe et de l'OCDE, commencent égale-

ment à exprimer l'intérêt de développer des politiques en faveur d'une formalisation du concept d'éducation permanente. Cependant, il faut attendre les années 1990 pour voir se mettre en place des réformes communes et observer des avancées concrètes. L'idée est bien de faire face aux changements suscités par la mondialisation des échanges et la modernisation technologique. **La formation permanente serait un moyen pour aider les citoyens à s'adapter et à réajuster leur parcours professionnel.**

Le concept de formation tout au long de la vie est alors perçu comme une solution assortie de trois enjeux :

- le développement de la personne (la sphère professionnelle est de plus en plus liée à la sphère privée) ;
- le renouvellement des méthodes ;
- le renforcement de la cohésion sociale : diminuer les fractures cognitives, mieux gérer son parcours de vie, acquérir une estime de soi (Morvan, [2006](#)).

L'expression de *lifelong learning*, utilisée comme le nouveau « packaging » d'un contenu finalement peu innovant, est présentée aux citoyens comme le meilleur moyen d'améliorer leur niveau de vie et de **rendre le pays plus compétitif économiquement. Le lifelong learning est devenu aujourd'hui un mécanisme de contrôle pour certains et d'exclusion pour d'autres** (Field, [2002](#)).

Construire la société cognitive

Le [livre blanc](#) adopté par la Commission européenne en 1995 cite le [rapport des industriels européens](#) paru la même année : « *la mission fondamentale de l'éducation est d'aider chaque individu à développer tout son potentiel et à devenir un être humain complet, et non un outil pour l'économie; l'acquisition des connaissances et des compétences doit s'accompagner d'une éducation du caractère, d'une ouverture culturelle et d'un éveil à la responsabilité sociale* ». De 1993 à 2000, diverses étapes sont franchies, des projets sont mis en œuvre, des traités sont signés pour aboutir aux résolutions adoptées lors du Conseil européen de Lisbonne en mars 2000. « **Devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde** » est l'objectif à atteindre d'ici 2010.

Une logique de maximisation de soi

La redéfinition du savoir dans les entreprises s'est mise en place après l'arrivée des nouvelles technologies et a modifié profondément les modes d'apprentissages et les contextes professionnels. **Le diplôme est devenu synonyme de réussite scolaire puis de réussite professionnelle**, elle-même assimilée à une addition de compétences techniques et cognitives mais également de capacités de gestion et de motivation. « *Lorsqu'il est positif, le verdict scolaire constitue donc une ressource forte au milieu des turbulences du marché de l'emploi* » (Olivier, [2006](#)). G. Olivier ([2006](#)), en citant Dubar, place en avant les nouvelles valeurs de l'individu qui gère ses formations selon une logique de « **maximisation de soi** ». Ce que John Field ([2002](#)) nomme « *new educational order* » vient de la nécessité de transformer les systèmes de formation et d'éducation pour mieux permettre à l'individu de développer les compétences (mobilité, flexibilité) nécessaires à son insertion dans l'économie de la connaissance. C'est exactement ce que préconise l'OCDE ([2000](#)) en notant que « *cette économie a besoin d'actifs très qualifiés, prêts à apprendre à tout âge, ce qui peut influencer sur le programme éducatif des pays...* ».

L'éducation tout au long de la vie
« *L'ensemble du processus éducatif (étendu sur toute la durée de la vie et concernant toutes les dimensions de l'existence), est un processus dans lequel l'éducation des adultes s'intègre comme un moment par rapport auquel l'éducation initiale exerce une fonction essentiellement propédeutique* » Forquin ([2004](#)).

Voir aussi :
Toutes les informations en rapport avec la mise en place de la formation tout au long de la vie définies dans la stratégie de Lisbonne sont disponibles sur le site [Europa](#).

1.3 Besoins économiques versus besoins civiques

Le discours dominant aujourd'hui est celui qui place **la formation des adultes au centre des mécanismes de croissance économique et de compétitivité internationale**. G. Biesta s'interroge : une démocratie doit-elle être une société apprenante ou une économie apprenante ? Devant l'apparente désaffection à l'égard des valeurs démocratiques, **les individus ont besoin de plus de connaissances mais celles-ci doivent être axées sur des besoins collectifs plutôt qu'individuels, civiques plutôt qu'économiques** (Biesta, [2005](#)). On peut alors questionner le bien-fondé d'une économie de la connaissance qui phagocyterait la vie humaine sans aucune frontière entre le privé et le professionnel, et exigerait de plus en plus de flexibilité et de compétences d'adaptation des salariés (Fejes & Salling Olesen, [2010](#))

« L'entrée dans l'économie et la société du savoir ne semble toujours pas avoir transformé de manière radicale les modes d'accès aux ressources éducatives. Force est de constater que la nouvelle économie du savoir ressemblerait beaucoup à l'ancienne économie » (Doray & Bélanger, [2005](#)).

De nouvelles responsabilités qui pèsent sur les salariés

La sociologie de la formation est centrée sur les inégalités d'accès. Les travaux de C. Dubar pointent dès les années 1970 ce problème qui désavantage certains salariés jusqu'à la création du droit individuel à la formation (DIF, réforme de [2004](#)) et sa mise en œuvre au sein de l'entreprise. Ce nouveau droit déplace les débats vers les **inégalités d'appétence individuelle** et les dispositifs pédagogiques disponibles sur le lieu de travail. La responsabilité de se former appartient désormais au salarié, interpellé sur sa motivation ou son engagement (Frétigné, [2006](#)). La société moderne donne de plus en plus d'importance aux savoirs, jusqu'à admettre les « *soft skills* » (compétences de collaboration, de communication, de culture de la qualité, etc.) comme critères de sélection supplémentaires dans les profils professionnels lors des recrutements (Fejes & Salling Olesen, [2010](#)).

Pour Forquin ([2004](#)), trois conceptions de la société des connaissances sont en jeu :

- une société où tous les individus ont accès aux ressources et aux savoirs via les technologies modernes ;
- un cercle dans lequel les salariés doivent sans cesse renouveler leurs savoirs pour éviter les déqualifications et rester compétents face à l'abondance d'information ;
- une société apparentée à la société de consommation où les usagers puisent les formations ou les programmes comme des biens en libre service.

La scolarité initiale conditionne encore largement les formations des adultes

La décision de participer à une formation relève de facteurs psychologiques individuels qui eux-mêmes sont influencés par l'environnement social et le rapport aux autres. Le choix de l'individu est orienté par son expérience sociale et ses dispositions, favorables ou non, à la formation. Il juge la pertinence de la formation en fonction de ses projets personnels ou professionnels, par exemple l'opportunité d'une promotion. L'expérience scolaire est de loin l'expérience sociale la plus déterminante en termes de capital culturel acquis et de dispositions à participer aux activités de formation, informelles ou non. **Agir sur la persévérance scolaire en formation initiale aurait donc une action sur la participation des adultes**. L'exemple du Québec sur l'institutionnalisation de la formation tout au long de la vie (en 2002) montre que ce que l'on nomme aujourd'hui « économie de la connaissance » n'a pas encore d'effets réels sur la participation des adultes à la formation. Les processus traditionnels sont encore en place et l'**inégalité d'accès très prégnante** (à l'exception d'une plus forte participation des femmes salariées en entreprise).

2. L'éducation tout au long de la vie, déclinaison internationale de la société de la connaissance

Il est difficile de faire un point général sur l'éducation des adultes au niveau international aujourd'hui car les débats sont influencés par des situations culturelles nationales, fruits de l'évolution historique des dispositifs et des cadres de formation.

2.1 Le programme européen

Projet à la fois politique et éducatif, l'apprentissage tout au long de la vie est une **notion partagée** par de nombreux gouvernements. Issue des grandes lignes établies dès les années 1970 avec le principe d'éducation permanente, elle s'en différencie du fait de l'intégration de deux nouveaux axes. D'abord, il convient d'offrir aux adultes des **mécanismes et une ingénierie** leur permettant de mettre en œuvre leurs projets (diffusion des offres, reconnaissance des acquis, mesures incitatives, etc.). Ensuite, il s'agit de prendre en compte l'importance accordée à l'**apprentissage informel et l'autoformation** (Doray & Bélanger, 2005). Une argumentation analogue est présente dans les nombreux documents de politiques éducatives internationaux ou nationaux (1997, Unesco ; 2001, OCDE ; Pagé *et al.*, 2004) : la société en général subissant de profondes transformations sociales et économiques ; il convient d'adapter les modes d'apprentissage et de développer la formation continue de façon à permettre aux individus de s'insérer dans la vie active.

Voir aussi :

- Centre for Research on Lifelong Learning ([CRELL](#)).
- Knowledge System for Lifelong Learning ([KSL](#)).

Les directives européennes en matière de reconnaissance des acquis sont conçues pour renforcer la comparabilité et les méthodes de validation. Elles permettent de mettre en place des processus de certification et de reconnaître l'importance de la validation des acquis non formels et informels. Si cette reconnaissance des acquis est globalement conçue comme un élément à part entière du système formel d'éducation et de formation, elle est organisée et gérée différemment d'un pays à l'autre. Elle peut également faire partie d'un processus entièrement distinct résultant en une reconnaissance individualisée sans aucun lien avec la structure institutionnelle ou les certifications du système formel. Des **processus d'assurance qualité sont actuellement mis en place en Europe** afin de définir des critères et garantir les procédures de validation (2009, Cédefop).

Assurance qualité

Des critères de référence pour les procédures de validation s'appuient sur des principes tels que :

- tous les niveaux du cadre européen des certifications doivent être couverts par des procédures d'assurance qualité ;
- l'assurance qualité doit faire partie de la gestion interne des institutions de formation ;
- l'assurance qualité doit comporter une évaluation régulière de ces institutions par des agences de contrôle extérieures ;
- l'assurance qualité doit couvrir les contextes, les conditions institutionnelles, les processus et les produits ;
- les initiatives concernant l'assurance qualité aux niveaux international, national et régional doivent être coordonnées afin de garantir la cohérence et l'analyse du système ;
- l'assurance qualité doit être un processus de coopération entre toutes les structures de formation.

Ces principes d'assurance qualité doivent établir une mise en œuvre cohérente dans les nombreux contextes nationaux de validation des acquis non formels et informels (2009, Cédefop).

Un [programme européen](#) pour l'éducation et la formation tout au long de la vie a été adopté en 2007 pour répondre aux besoins des États. « *L'objectif du programme d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie 2007-2013 est de développer et de renforcer les échanges, la coopération et la mobilité afin que les **systèmes d'éducation et de formation deviennent une référence de qualité mondiale conformément à la stratégie de Lisbonne** ».* L'Europe ambitionne de créer un **système qui coordonne l'ensemble des réseaux éducatifs pour un public diversifié** et de créer un seul projet qui articulerait toutes les formes d'enseignement, formel ou non, scolaire ou non, institutionnel ou non. Ce programme d'action se décline en quatre sous programmes sectoriels, *Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci* et *Grundtvig*, et est accompagné d'un programme transversal. *Grundtvig* sert de cadre institutionnel aux parcours visant à améliorer les compétences des adultes, salariés en particulier.

Le Conseil européen a dès 2002 encouragé les États à garantir aux citoyens un véritable accès à l'éducation et à la formation tout au long de leur vie de façon à élever le niveau de leurs qualifications et rester « employables » longtemps. De la période préscolaire à la retraite, le *lifelong learning* doit couvrir la vie entière, quel que soit le type d'apprentissage. L'**adaptabilité** et l'**insertion professionnelle** sont également deux concepts clés à intégrer dans les législations nationales. En 2004, c'est le droit à l'orientation et à la validation des acquis de l'éducation et de la formation qui est validé au niveau européen, accompagné en 2006 d'une recommandation sur les [compétences clés](#). En 2008, un [cadre stratégique](#) de reconnaissance et de certification pour la validation des acquis est proposé par le Parlement et le Conseil européens ainsi que des incitations à promouvoir la formation des adultes d'ici à 2020 ([Éducation et Formation 2020](#)). Enfin, une résolution votée en 2008 encourage les États à mettre en œuvre une véritable politique d'égalité des chances pour l'ensemble des citoyens, incitation mise en exergue dans la communication : « Éducation et formation des adultes : il n'est jamais trop tard pour apprendre » ([2006](#), Commission européenne).

« L'avenir de l'Union européenne, son rayonnement, résulteront en grande partie de sa capacité à accompagner le mouvement vers la société cognitive. L'enjeu est d'en faire une société de justice et de progrès appuyée sur sa richesse et sa diversité culturelles. Il faudra se donner les moyens d'y développer l'appétit d'éducation et de formation tout au long de la vie et d'ouvrir et généraliser de façon permanente l'accès à plusieurs formes de connaissance »

(Livre blanc sur l'éducation et la formation : Enseigner et apprendre, vers la société cognitive, [1995](#))

2.2 Quels outils ?

La réussite professionnelle et sociale en France est, nous l'avons vu, largement marquée par les diplômes obtenus en formation initiale, elle-même dominante dans le parcours éducatif (Möbus, [2006](#)). La société demande à l'individu d'**être acteur et responsable de ses compétences**. Mettre en place une structure formalisée qui permettrait aux **apprentissages informels et non formels** de se développer et d'être valorisé crée des tensions au sein de l'entreprise. Ces tensions tiennent aux divergences entre les perspectives de l'employeur qui doit prévoir l'organisation de cette structure et les perspectives personnelles du salarié apprenant. Qui plus est, ces apprentissages n'aboutissent que rarement à une certification, contrairement aux diplômes délivrés dans le cadre d'un enseignement formel, en stage ou en formation. Il n'y a donc pas de validation significative ni de connaissances officiellement transférables (Marsick & Watkins, [2007](#)). Encore marginaux, les processus de reconnaissance des acquis sont pourtant un outil efficace pour améliorer l'équité (concept de la « deuxième chance »), pérenniser et simplifier l'accès aux certifications et constituent un mécanisme capable de générer de la motivation à apprendre (Werquin, [2010](#)).

La reconnaissance de la valeur formative de l'expérience : la VAE

En phase avec la transformation des définitions de la formation des adultes, la **Validation des Acquis de l'Expérience** (VAE) qui succède à la **Validation des Acquis Professionnels** (VAP) s'inscrit aujourd'hui dans une démarche fortement individualisée du citoyen au sein de son entreprise. En France, la

loi de [2002](#) sur la « Modernisation sociale » a offert aux salariés la possibilité de valider un certain nombre de compétences acquises sur leur lieu de travail en demandant une certification correspondant à leur parcours professionnel. Face aux dysfonctionnements, disparités de l'offre régionale et inégalités d'accès ([2009](#), Céreq), le médiateur de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur recommande plusieurs orientations possibles afin de remédier rapidement aux difficultés que rencontre ce dispositif complexe : préciser le champ d'application de la VAE ; mieux informer les candidats et l'ensemble des acteurs ; améliorer le fonctionnement des jurys ; mieux connaître le vivier de la VAE, en particulier dans l'enseignement supérieur (Thomas, [2009](#)). En 2008, un peu plus de 4 000 validations ont été délivrées par les universités et le CNAM, dont la moitié sont des validations partielles, l'autre des validations totales (DEPP, [2010](#)). Plus qu'une deuxième chance pour les individus ayant interrompu leurs parcours de formation initiale, la VAE apparaît comme **l'opportunité de faire valoir ses compétences et son employabilité dans un contexte économique en évolution.**

Malgré la multiplication des dispositifs de VAE, le nombre de demandes n'a guère évolué depuis sa mise en place et l'objectif de 60 000 diplômes délivrés en 2006 par le plan de développement gouvernemental n'a pas été atteint (Céreq, [2008](#)).

L'appétence des salariés à se former : le DIF

En France, la formation tout au long de la vie se développe parallèlement aux recommandations européennes dans le cadre du droit de chaque salarié à se former. Elle fait partie des composantes de la [flexicurité](#) telle que définie en 2007 par la Commission européenne et représente donc un vrai défi en termes de responsabilité pour les entreprises mais également pour les salariés qui doivent prendre en charge leur orientation professionnelle et les moyens de sa mise en œuvre. On demande aujourd'hui au salarié d'agir sur son évolution au sein de l'entreprise, de se motiver pour apprendre de nouvelles compétences, de mobiliser son **Droit Individuel de Formation (DIF)** (Pinte & Le Squère, [2007](#)). Le rôle des politiques d'entreprise devient donc décisif pour créer ou freiner les motivations des salariés à se former. Cependant, 75% des entreprises ne proposent aujourd'hui **aucun espace de discussion ou de débats collectifs autour de la formation**, ne s'adressent qu'à certaines catégories de salariés et n'offrent pas de véritables plans de formation adaptés aux aspirations des employés ([2010](#), Céreq).

Face à cette nécessité de changement, s'est développé le concept de flexicurité, généralement défini comme étant une stratégie intégrée visant à améliorer simultanément la flexibilité et la sécurité sur le marché du travail. En d'autres termes, la flexicurité est une approche globale du marché du travail qui allie flexibilité des modalités contractuelles, sécurité dans l'emploi (garantie de rester à son poste ou de trouver un autre travail rapidement) et gestion adaptée des périodes de transition (Site [Europa](#))

2.3 Réglementation et démarche qualité

Dans une majorité de pays européens, les formateurs d'adultes ne sont pas tenus de détenir un titre de formation particulière, mais doivent être des travailleurs qualifiés affichant un certain nombre d'années d'expérience professionnelle dans leur domaine. Toutefois, les compétences et qualifications de base des formateurs reçoivent aujourd'hui une attention accrue. Au niveau national, les normes professionnelles et les cadres de compétences pour les formateurs en entreprise ont été élaborés ou sont à l'étude pour améliorer leur statut et la reconnaissance de leurs qualifications de base. Dans plusieurs États membres, les formateurs d'adultes ont maintenant besoin d'acquiescer une certification et d'être inscrits auprès d'un organisme avant de valider, eux aussi, leurs compétences acquises lors de l'exercice de leur profession. Pendant longtemps, les formateurs n'ont pas eu à attester de leurs compétences et ce malgré la transformation majeure des milieux professionnels via l'émergence des nouvelles formes d'organisation du travail, des nouvelles technologies, des nouveaux savoirs (« *soft skills* » par exemple) et la diversité culturelle des employés ([2011](#), Cédefop). Les pays sont tenus de concevoir des **mécanismes d'assurance qualité compatibles avec les objectifs européens et internationaux en matière de formation des adultes** et de certifications de leurs compétences.

Depuis 2010, une nouvelle norme internationale ([ISO 29990](#)) permet de garantir la qualité des prestations offertes par les établissements de formation. La norme impose des critères de qualité pour l'ensemble des formations dispensées mais également pour l'organisation interne (gestion des risques, finance) du prestataire de formation. Pour obtenir le label « qualité », l'organisme doit présenter un plan de formation avec les programmes, les objectifs et les méthodes d'évaluation. Le prestataire doit également montrer comment il compte transposer les compétences acquises ou développées lors du stage dans les pratiques des salariés. Pour l'instant, très peu d'organismes ont été labellisés (un seul prestataire allemand fin 2010).

« La difficulté du signalement des compétences tient également au fait que bien souvent la performance est celle d'un collectif, d'une organisation unitaire de travail. Celle-ci peut d'ailleurs être certifiée par une norme de qualité pour être signalée en interne ou auprès des clients. Dans quelle mesure le salarié membre de ce collectif peut-il valoriser le fait qu'il a contribué à l'acquisition de cette norme ? » (Besson, [2008](#)).

3. Comment la recherche aborde la formation des adultes

La recherche sur l'éducation et l'apprentissage des adultes est appelée à se recentrer sur les définitions des besoins de formation et sur les nouvelles formes d'apprentissage, notamment informelles. L'apprentissage informel sur le lieu de travail prend une place de plus en plus grande jusqu'à empiéter sur l'identité et les besoins personnels des individus. Cependant, cette nécessité n'est pas toujours prise en compte par des réformes qui offrent encore trop souvent une perspective étriquée aux concepts d'apprentissage.

3.1 La formation continue comme objet de recherche : l'analyse du travail

Très liée au monde du travail, la formation est écartelée entre les objectifs du monde éducatif et ceux de l'économie. Faut-il « produire » un citoyen autonome, créateur et libre de ses choix ou bien un producteur compétent, adaptable et sociable ? Cela crée des tensions et des malentendus entre monde du travail et éducation. À l'articulation de plusieurs disciplines (sociologie, sciences politiques, économie), la recherche en formation a du mal à définir son champ et produit une littérature fractionnée et finalement assez marginale dans les revues de sociologie, sur l'éducation et spécialisées sur l'emploi (Agulhon, [2005](#)).

« **Vouloir faire d'un champ de pratiques un champ de recherches** », voilà l'enjeu déjà mis à l'épreuve dans d'autres domaines tels que le travail social, la communication ou encore le management. **Les méthodologies et l'ingénierie des activités de formation sont des éléments à considérer** et nécessitent, pour l'apprenant et le formateur, une analyse des besoins. Enfin, il est utile d'aborder cette démarche de recherche comme la production de savoirs spécifiques : savoirs factuels (état du monde), savoirs d'intelligibilité (fonctionnement du monde) et savoirs opératifs (transformation du monde). Plus importante encore est la question de la professionnalisation de l'enseignement supérieur et la façon dont il traite et transmet les savoirs, aujourd'hui encore de façon beaucoup trop prescriptive, sans s'intéresser véritablement à l'action professionnelle (Barbier, [2009](#)) alors que « *des savoirs et des compétences originaux s'élaborent et se développent à travers l'exercice des activités de travail* » (Mayen & Savoyant, [2009](#)). La didactique professionnelle a pour objectif initial d'articuler le travail et la formation. Elle est conçue à partir de **l'analyse du travail** et a pour but le développement des personnes. Elle aide à **conceptualiser l'apprentissage de l'activité** en utilisant une ingénierie didactique elle-même destinée à créer des ressources et des instruments facilitant l'apprentissage (Pastré, [2009](#)).

Il convient d'abord de « *distinguer modèles et théories comme ensembles conceptuels susceptibles de guider l'action et comme ensemble conceptuels susceptibles de comprendre les actions et les interpréter* » (Barbier, [2009](#)).

3.2 Les relations entre savoirs et expérience

La possibilité pour des salariés de valider leurs acquis via des diplômes de l'enseignement supérieur est significative d'une transformation du champ éducatif dans son ensemble. La VAE questionne la valeur des savoirs constitués à l'université et sa légitimité à octroyer des certifications basées sur des compétences développées hors de son enceinte (Cherqui-Houot, 2006), car, en France notamment, les universités ne sont pas au centre de la formation professionnelle. Alors que les concepts de **deuxième chance** existent dans de nombreux pays voisins, **les universités françaises devraient pouvoir proposer des dispositifs** de formation continue permettant de réduire les écarts et les inégalités éducatives développées lors de la formation initiale (Aghion & Cohen, 2004). Dès 2002 se posait le problème de « *restituer une valeur sociale équivalente aux savoirs académiques, [et de] repenser et de modifier les modes d'appréhension et de mesure de la connaissance* » (Lenoir, 2002). L'université doit réexaminer ses modes d'organisation tout en reconnaissant les nouveaux métiers et/ou nouvelles pratiques que cela implique (Pinte, 2009).

Pratiques = savoirs ? (Stephens, 2009)

L'exemple de l'Angleterre montre que la recherche praticienne s'est développée avec la création en 1997 du *Learning and Skills Research Network (LSRN)*. Habituellement demandés aux enseignants de l'université, des résultats de recherche sont aujourd'hui également sollicités auprès des enseignants du secteur de la formation continue du fait de l'importance grandissante des politiques « *evidence-based* ». Plusieurs projets nationaux et régionaux ont été initiés en s'inspirant des théories de la recherche action et parallèlement à d'autres recherches de type « *what works* » menées au Canada, aux États-Unis et en Australie (Hillier, 2010). La recherche praticienne a de nombreux avantages : elle améliore les pratiques, elle façonne les politiques, elle permet un dialogue entre recherche et pratique, elle crée de nouveaux savoirs (dans le meilleur des cas). Cependant, les résultats semblent assez ambivalents. Certains diront que ce genre de recherche accrédite la question de l'évaluation des compétences professionnelles en reproduisant une approche « par la preuve » plus qu'une approche critique et scientifique des problématiques d'apprentissage (Hamilton & Appleby, 2009). D'autres estiment que les critères choisis, que les commanditaires de l'évaluation ou encore que les indicateurs utilisés orientent les résultats de la recherche (Ball, 2008). Comment alors juger de la pertinence et de la fiabilité de la recherche praticienne ? Dans les pays anglo-saxons, de nombreux travaux ont démontré, sinon l'utilité, l'importance stratégique de ces résultats (Canada : Niks, 2004 ; Australie : Davis & Searle 2002 ; États-Unis : Cochran-Smith & Lytle, 2004 ; Comings, 2003 ; Royaume-Uni : James & Biesta, 2007).

Il pèse sur les adultes, acteurs de leurs propres histoires, une injonction de réussite et de performance qui passe par une formation continue, tout au long de la vie avec un devoir implicite d'être « à niveau », de développer des compétences, de gérer son employabilité (Bourdon, 2010).

Les parcours de vie

À partir du concept des **histoires de vie** en formation popularisée en France par G. Pineau depuis presque 30 ans (1983), P. Dominicé (2005) assimile les récits de vie, à une **biographie éducative** qui a pour objectif de déterminer les aires d'apprentissage et de transitions qui la jalonnent :

- une aire mercantile avec un adulte qui devient client du marché éducatif en sélectionnant et gérant son propre parcours ;
- une aire temporelle qui assujettit les personnes aux développements technologiques et aux ajustements des organisations de travail et qui nécessitent une adaptation constante ;
- une aire de pilotage et d'investissement personnel en termes de choix et de jugement ;

- une aire expérientielle à travers un parcours biographique ;
- une aire de communication et de compréhension.

Selon J.-M. [Beaudoin](#) (Aref 2010), la « destandardisation » des parcours de vie, marqués par la mort du système ternaire (formation initiale dans la jeunesse, travail dans une organisation unique à l'âge adulte et cessation des activités à la retraite) se caractérise par de multiples transitions, bifurcations et ruptures dans la vie professionnelle et personnelle du salarié. Les conséquences engendrées par ces transitions biographiques, de plus en plus fréquentes (passage entre deux métiers par exemple) peuvent engendrer une précarité professionnelle croissante.

3.3 Quels processus pour l'apprentissage ?

Peu employé en France, le terme d'andragogie (Knowles, [1973](#)) est utilisé en Allemagne où le concept de pédagogie sociale est associé à l'éducation des adultes. Science ou méthode d'apprentissage, l'andragogie est également un sujet d'étude en Amérique du nord et principalement au Canada où le mot désigne d'abord l'ensemble des cours destinés aux adultes puis le champ d'études de l'éducation des adultes. L'étude de certaines compétences spécifiques sert de base à cette science : capacité à s'autodiriger, capacité à apprendre de ses expériences, capacité à se motiver, capacité à s'orienter (Danvers, [2009](#)).

P. Carré identifie cinq séries de compétences nécessaires à l'autoformation : les compétences cognitives (travail de la mémoire en particulier), les compétences métacognitives (connaissance et analyse de son propre fonctionnement cognitif, de son parcours de vie), les compétences de gestion pédagogique (définition d'objectifs et de contraintes), les compétences sociales et relationnelles (identification des réseaux et des ressources), les compétences de navigation et de traitement de l'information (Carré, [2005](#)).

L'autoformation ou apprentissage autodirigé

Ce concept d'apprentissage est né des travaux de l'américain M. Knowles ([1950](#), [1975](#)) qui le définit comme « *le processus par lequel l'apprenant prend l'initiative, avec ou sans l'aide d'autrui, pour diagnostiquer ses besoins d'apprentissage, formuler des objectifs, identifier les ressources humaines et matérielles, choisir et mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage appropriées et évaluer les résultats obtenus* ». Il diffère de l'apprentissage autorégulé en ce qu'il est moins structuré et intègre les contextes d'apprentissage et les comportements de l'apprenant. Trois étapes sont nécessaires pour un apprentissage autorégulé efficace : définition de buts précis, observation de « *patterns* » du déroulement de l'activité (et non pas des résultats) nécessitant des indicateurs formellement identifiés et stabilisation des pratiques (Cosnefroy, [2010](#)).

Les déterminants motivationnels font partie des stratégies d'apprentissage et s'adaptent en fonction des buts souhaités, de connaissance ou de performance. Tirer parti de l'expérience professionnelle nécessite de l'apprenant une capacité d'autonomie importante ainsi qu'une **mobilisation de ses capacités cognitives et motivationnelles**. La didactique professionnelle « *envisage l'analyse du travail comme un moyen de construire les situations de formation en tenant compte des situations de travail, et d'utiliser les situations de travail comme supports pour la formation des compétences* » (Champy-Remoussenard, [2005](#)). **Apprendre en étudiant sa pratique professionnelle est une forme d'apprentissage autorégulé**. L'apprenant doit développer une motivation initiale suffisante, définir son but à atteindre, mettre en place

« La prise en compte des compétences a pour effet le renforcement du niveau de performance des prestations. Elle introduit un agencement des savoirs qui inspire les critères de sélection du personnel. L'accès aux diplômes s'est démocratisé et la reconnaissance des acquis d'expérience a permis d'alléger le temps requis par l'obtention des certifications. La rapidité d'évolution des profils professionnels et l'émergence incessante de nouvelles fonctions, découlant notamment des découvertes technologiques, ont néanmoins contribué à la perte de stabilité des connaissances qui structuraient l'activité professionnelle » (Dominicé, [2004](#))

« L'apprentissage dans la vie quotidienne n'est pas nécessairement intentionnel, ni même toujours conscient ; il est informel, implicite, incident » (Brougère, [2009](#))

des stratégies et observer son propre comportement. Contrairement à l'apprenant enfant, l'adulte doit aussi prendre en charge, en même temps que sa formation, sa vie professionnelle, sa vie domestique et familiale. Aussi l'autorégulation, et parfois son échec, sont liés aux ressources utilisables par l'adulte, au « stock » dans lequel il puise pour atteindre ses objectifs et contrôler ses conduites. Paradoxalement, la capacité à s'autoréguler est possible par un entraînement intensif, qui d'un côté épuise le sujet mais de l'autre développe une endurance nécessaire à se former. On appelle cela **force autorégulatoire** (Cosnefroy, [2010](#)).

« L'effort consenti pour apprendre n'est possible que si, par ailleurs, l'individu n'a pas été obligé de puiser dans ses ressources pour atteindre par lui-même des buts dans d'autres domaines » (Cosnefroy, [2010](#)).

Comment favoriser l'engagement dans la formation ?

L'engagement dans une activité de formation implique plusieurs éléments d'ordre psychosocial liés à l'individu : les capacités intellectuelles, l'intérêt ressenti pour la formation, les objectifs souhaités, le bénéfice espéré, la perception du retour sur investissement, etc. « *Le social est défini comme l'environnement externe qui structure le rapport individuel à la formation* » (Doray & Bélanger, [2005](#)). Si l'individu est âgé, d'un niveau scolaire peu élevé et travaillant dans une branche professionnelle ayant peu accès à un environnement structurel favorisant la communication, il est peu probable qu'il participe à une formation ni même qu'il la perçoive comme une véritable opportunité. Bélanger, Doray & Levesque ([2008](#)) identifient plusieurs types de formation formelles et informelles : les formations liées à l'emploi ou non et les formations parrainées par l'employeur ou non. **La participation de l'individu est largement conditionnée par sa position sociale et professionnelle, son âge, son niveau scolaire, la taille de son entreprise, la position occupée (stratégique ou pas), le secteur d'activité** (plus élevée dans le secteur public). Ce constat demande aux politiques publiques de prêter une attention particulière aux individus les moins qualifiés et de reconnaître plus largement, par voie de certification par exemple, la formation informelle sur les lieux de travail. **Apprendre sur son lieu de travail est un concept situé à la croisée des politiques de la formation tout au long de la vie, du marché du travail et de la mobilité professionnelle** ([2011](#), Cédefop). Les résultats d'une enquête sur l'éducation des adultes ([EEA](#)), publiés en 2009 par Eurostat, confirment les tendances observées en France sur la participation aux formations continues : **ce sont les salariés possédant le niveau de diplôme le plus élevé qui continuent à se former au sein de leur entreprise**. Parallèlement, six pays présentent un taux élevé d'entreprises proposant des formations internes : le Danemark (85%), l'Autriche (81%), la Suède (78%), la Finlande (77%), les Pays-Bas (75%) et la France (74%).

Voir aussi :
Lieu de ressources, d'analyse et d'information sur la formation professionnelle et l'apprentissage, [Centre Inffo](#) est une association sous tutelle du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Santé

4. L'écologie de l'apprenance, nouvel horizon de la formation ?

Le concept du *lifelong learning* a largement été débattu, interprété, représenté depuis une quinzaine d'années. Pour certains, il s'agit d'une arme néolibérale, pour d'autres, c'est de la poudre aux yeux, pour d'autres encore, cela a permis d'installer de nouvelles pratiques au sein du système éducatif (Edwards, [2010](#)). On observe en effet une mutation pédagogique liée au développement de l'apprentissage à tout âge et le besoin de repenser l'orientation des dispositifs accompagnée de mesures fortes en matière d'orientation comme le recommande le Conseil de l'Union Européenne en [2008](#) (voir également Endrizzi, [2010](#)). L'expression de P. Carré, « **l'éducation tout au large de la vie** » (*lifewide learning*), porte les débats sur la conception des espaces de formation. On assiste à un éclatement du modèle conventionnel de formation avec la formation au travail, les séminaires, l'autoformation,

les formations informelles, invisibles, sur le tas, ainsi qu'à un élargissement des concepts d'apprentissage (rapprochement entre l'acte d'apprendre et le travail). On reconnaît dans ces tendances les recommandations de l'OCDE qui, dès [2000](#), orientaient les discussions sur la diversité des sites et des méthodes de formation (loisirs, travail, foyer, TIC) qui modifient les notions d'éducation. .

L'apprenance se définit « *comme un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprentissage, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigées ou non, intentionnelle ou fortuite* » (Carré, [2005](#))

Sept types de situations sont à envisager pour une redéfinition de la formation :

- formation classique (formelle, fermée, dirigée) ;
- formation individualisée (formelle, ouverte, dirigée) ;
- formation sur le tas (informelle, dirigée) ;
- formation expérientielle (informelle, non dirigée) ;
- formation autogérée en groupe (fermée, autodirigée) ;
- autoformation accompagnée (ouverte, autodirigée) ;
- autodidaxie (informelle, autodirigée).

La multiplicité des lieux et des supports implique une nécessaire mutation des métiers et des didactiques de la formation, accompagnée d'une véritable ingénierie pédagogique (Bremaud et al., [2005](#)).

P. Méhaut ([2006](#)) imagine trois scénarios d'évolution pour la formation tout au long de la vie :

- Un ajustement minimaliste avec la poursuite d'une accumulation de diplômes pour se garantir d'un taux fort d'employabilité, du fait de la coupure importante entre formation initiale et continue et du système méritocratique de la société française : la segmentation des parcours et des organisations se perpétue et les personnes prospectent parmi l'offre de formation (scénario le plus probable) ;
- Les formations initiale et continue coopèrent et le gouvernement et les régions prennent en compte les questions de statut social, de mobilité professionnelle et d'emploi tout en donnant au DIF un véritable champ d'action et de mise en œuvre (scénario le moins probable) ;
- Des initiatives décentralisées mais identifiables, adaptables et formalisées se multiplient en régions et constituent un schéma cohérent et reproductible de bonnes pratiques.

Quatre thématiques sont à envisager et à développer dans de nouveaux programmes de recherche :

- le rapport aux savoirs dans la société ;
- la participation et les parcours de formation ;
- l'offre en matière de formation et son articulation à la demande ;
- la reconnaissance des acquis et des compétences (Conseil de la science et de la technologie, [2009](#)).

Bibliographie

La plupart des liens figurant dans ce Dossier renvoient vers les fiches correspondantes de notre [bibliographie collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation : Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*. Bruxelles : Commission européenne.
- (1997). *La déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes*. Paris : UNESCO.
- (2000). *Société du savoir et gestion des connaissances*. Paris : OCDE.
- (2001). *L'apprentissage tout au long de la vie : aspects économiques et financiers*. Paris : OCDE.
- (2006). *Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation*. Luxembourg : Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- (2008). *Les Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : Un cadre de référence européen*. Bruxelles : Commission européenne, Éducation et culture.
- (2009). *Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes (OPOCE), Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.
- (2009). *Stratégie de recherche et de transfert de connaissances pour favoriser le développement de l'éducation et de la formation des adultes*. Québec : Conseil de la science et de la technologie.
- (2010). *Aspirer à se former, la responsabilité des entreprises en question*. Marseille : Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), Bref, n° 279.
- (2011). *Learning while working Success stories on workplace learning in Europe*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes (OPOCE), European Centre for the Development of Vocational Training.
- AGHION Philippe & COHEN Elie (2004). *Éducation et croissance*. Paris : La Documentation française.
- AGULHON Catherine (2005). « Place et enjeux de la formation dans les recherches en éducation. De la marginalité à la centralité, un processus en marche ». In AFS. *Inégalités d'accès aux savoirs : processus cognitifs et rapports sociaux, Poitiers, 16-17 juin 2005*
- BALL Stephen J. (2008). *The Education Debate: Policy and Politics in the Twenty-First Century*. Bristol : Policy Press.
- BARBIER Jean-Marie (2009). « Voies pour la recherche en formation ». *Éducation & didactique*, vol. 3, n° 3, p. 120-129.
- BARBIER Jean-Marie, BOURGEOIS Étienne, CHAPPELLE Gaëtane & RUANO-BORBALAN Jean-Claude (dir.) (2009). *Encyclopédie de la formation*. Presses universitaires de France.
- BÉLANGER Paul, DORAY Pierre & LEVESQUE Mireille (2008). *De la pyramide à l'iceberg : les réalités de la formation des adultes en 2002 : Un regard croisé Québec-Canada*. Montréal : CIRDEP, Université du Québec à Montréal, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.
- BESSON Éric (2008). *Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif de VAE*. Paris : La Documentation française, Secrétariat d'État à la prospective, à l'évaluation des politiques publiques et au développement de l'économie numérique.
- BÉZILLE Hélène (2008). « De l'apprentissage informel à l'autoformation dans l'Éducation "tout au long de la vie" ». In *L'éducation tout au long de la vie*. Paris : Anthropos-Économica.
- BIESTA Gert (2005). « The learning democracy? Adult learning and the condition of democratic citizenship ». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 26, n° 5, p. 687-703.
- BOURDON Sylvain (2010). « Entre le biographique et le curriculaire, l'apprentissage tout au long de la vie ». *Éducation et francophonie*, vol. 38, n° 1.

- BREMAUD Loïc, LEGUY Patrice, MORIN Jacques & PINEAU Gaston (2005). *Se former à l'ingénierie de formation*. Paris : L'Harmattan.
- BROCHIER Damien, KOGUT-KUBIAK Françoise, LABRUYÈRE Chantal & QUINTERO Nathalie (2008). *La VAE en entreprise : une démarche collective qui soutient des projets individuels*. Marseille : Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), NEF, n° 38.
- BROUGÈRE Gilles (2009). « Vie quotidienne et apprentissages ». In Brougère Gilles & Ulmann Anne-Lise (dir.). *Apprendre de la vie quotidienne*. Presses universitaires de France.
- CARRÉ Philippe (2005). *L'Apprenance - Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- CHAMPY-REMOUSSENARD Patricia (2005). « Les théories de l'activité entre travail et formation ». *Savoirs*, n° 8.
- CHERQUI-HOUOT Isabelle (2006). « VAE : les universités à l'épreuve de l'expérience ». *Savoirs*, n° 10, p. 95-112.
- COCHRAN-SMITH Marilyn & LYTLE Susan (2004). « Practitioner Inquiry, Knowledge, and University Culture ». In Hamilton Mary Lynn, LoBoskey Vicki K. & Russell Tom M. (dir.). *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Dordrecht : Springer Netherlands.
- COMINGS John P. (2003). *Establishing an Evidence-based Adult Education System*. Harvard Graduate School of Education : National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.
- COSNEFROY Laurent (2010). « L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes ». *Savoirs*, n° 23, p. 9-50.
- DANVERS Francis (2009). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Essai d'anthropologie de la formation*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- DAVIS Janelle & SEARLE Jean (2002). *Seeding Literacy: Adult Educators Research Their Practice*. Melbourne : Adult Literacy and Numeracy Australian Research Consortium.
- DOMINICÉ Pierre (2005). « Les composantes biographiques des apprentissages de la vie adulte ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 34, n° 1, p. 47-56.
- DORAY Pierre & BÉLANGER Paul (2005). « Société de la connaissance, éducation et formation des adultes ». *Éducation et sociétés*, n° 15, p. 119-135.
- DUBAR Claude (2008). « Les changements possibles du système français de formation continue ». *Formation Emploi*, n° 101.
- EDWARDS Richard (2010). « The end of lifelong learning: A post-human condition? ». *Studies in the Education of Adults*, vol. 42, n° 1, p. 5-17.
- FEJES Andreas & SALLING OLESEN Henning (2010). « Envisioning future research on the education and learning of adults ». *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, vol. 1, n° 1 & 2, p. 7-16.
- FIELD John (2002). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. London : Trentham Books.
- FORQUIN Jean-Claude (2004). « L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 ». *Savoirs*, n° 6, p. 9-44.
- FRÉTIGNÉ Cédric (2006). « La formation professionnelle continue : des inégalités sociales à l'inégale appétence individuelle ? ». In Laboratoire SACO (Savoirs, Cognition et rapports sociaux) et « sociologie de l'éducation et de la formation » de l'AFS (Association Française de Sociologie). *Inégalités d'accès aux savoirs, processus cognitifs et rapports sociaux. Les transformations de la recherche en sociologie et en psychologie sociale, Poitiers, 16-17 juin 2005*. Poitiers : MSHS.
- HAMILTON Mary & APPLEBY Yvon (2009). « Critical perspectives on practitioner research: introduction to the special edition ». *Studies in the Education of Adults*, vol. 41, n° 2, p. 107-117.
- HILLIER Yvonne (2010). « Critical practitioners, developing researchers: the story of practitioner research in the lifelong learning sector ». *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 62, n° 1, p. 89-101.
- JAMES David & BIESTA Gert (2007). *Improving Learning Cultures in Further Education*. London : Routledge.

- KNOWLES Malcom S. (1950). *Informal adult education*. New York : Association Press.
- KNOWLES Malcom S. (1973). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- KNOWLES Malcom S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs : Prentice Hall, Cambridge.
- LAHIRE Bernard (1998). *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- LAOT Françoise & DE LESCURE Emmanuel (2006). « Formateur d'adultes : Entre fonction et métier ». *Recherche et formation*, n° 53, p. 79-93.
- LENOIR Huges (2002). « Considérations sur l'expérience et sa valeur sociale ». *Éducation permanente*, n° 150.
- MARSICK Victoria J. & WATKINS Karen E. (2007). « Les tensions de l'apprentissage informel sur le lieu de travail ». *Revue française de pédagogie*, n° 160, p. 29-38.
- MAYEN Patrick & SAVOYANT Alain (dir.) (2009). *Élaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience*. Marseille : Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), Relief, n° 28.
- MÉHAUT Philippe (2006). « Les enjeux futurs de la formation tout au long de la vie ». In Morvan Yves (dir.). *La formation tout au long de la vie : nouvelles questions, nouvelles perspectives*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- MÖBUS Martine (2006). « L'articulation formation initiale/formation continue en France et en Allemagne ». In Morvan Yves (dir.). *La formation tout au long de la vie : nouvelles questions, nouvelles perspectives*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- MORVAN Yves (dir.) (2006). *La formation tout au long de la vie : Nouvelles questions, nouvelles perspectives. Rennes, 6-7 mars 2006*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- NIKS Marina I. (2004). *The more we get together: The politics of collaborative research between university-based and non university-based researchers*. Canada : The University of British Columbia, Department of Educational Studies.
- OLIVIER Guy (2006). « L'impact des changements sociaux et économiques sur l'orientation des hommes et des femmes en formation permanente ». In Danvers Francis (dir.). *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes*. Villeneuve-d'Ascq : Septentrion.
- PAGÉ Claude, BÉRUBÉ Colette, LEMELIN Clément & SAINT-PIERRE Céline (2004). *Cap sur l'apprentissage tout au long de la vie : Rapport du comité d'experts sur le financement de la formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation, comité d'experts sur le financement de la formation continue.
- PASTRÉ Pierre (2009). « Didactique professionnelle et conceptualisation dans l'action ». In Barbier Jean-Marie, Bourgeois Étienne, Chapelle Gaëtane & Ruano-Borbala Jean-Claude (dir.). *Encyclopédie de la formation*. Paris : Presses Universitaires de France - PUF.
- PINEAU Gaston (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal : Éditions coopératives Albert Saint Martin.
- PINTÉ Gilles & LE SQUÈRE Roseline (2007). « De la flexibilité à la sécurisation des parcours professionnels : l'outil VAE et les intérimaires ». *Savoirs*, n° 4 Hors série, p. 81-93.
- PINTÉ Gilles (2009). « Le conseiller en VAE : nouveau métier de la formation des adultes ? ». *Savoirs*, n° 21, p. 96-112.
- STEPHENS David (2009). *Qualitative Research in International Settings: A practical Guide*. London : Routledge.
- VAN ZANTEN Agnès (dir.) (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- WERQUIN Patrick (2010). *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : Résultats, politiques, pratiques*. Paris : OCDE.

Sur notre site <http://www.inrp.fr/vst>, retrouvez également :

- l'actualité de la recherche en éducation (ouvrages, revues, colloques...) ;
- la collection des Dossiers d'actualité ;
- des dossiers de synthèse et de ressources ;
- le blog « Écrans de veille en éducation » ;
- un espace collaboratif de bibliographie...

Abonnez-vous pour recevoir par courriel nos Dossiers d'actualité et notre bulletin VST Actus.

Des flux RSS sont également disponibles pour chacune de nos productions

Pour citer ce dossier :

GAUSSEL Marie (2011). « Se former tout au long de sa vie d'adulte ». *Dossier d'actualité Veille et analyses*, n°61, avril.

En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=61&lang=fr>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Agence Qualité Éducation – Veille et Analyses
15 parvis René-Descartes
BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (0)4 72 76 61 00
Télécopie : +33 (0)4 72 76 61 93