



Compte rendu : ouverture et première partie

Bénédicte Pinot

Ouverture

Yves Attou, Président du Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ouvre la journée.

Le séminaire proposé par le Comité s'inscrit dans la continuité du 1^{er} Forum Mondial de l'éducation tout au long de la vie patronné par l'UNESCO qui a eu lieu en 2008 (les 28 et 29 octobre 2008 à l'UNESCO- actes sur le site : www.wcfel.org). Il s'agit pour le Comité de travailler sur la question de la mondialisation de la formation.

L'objectif du séminaire est de provoquer une rencontre de travail en France à la suite de la 6^{ème} conférence internationale de l'éducation des adultes (COFINTEA) qui s'est déroulée à Belém, au Brésil, en décembre 2009. Un bilan de cette manifestation sera réalisé lors de ce séminaire.

Pour le Comité, cette journée se veut être le départ d'une seconde étape. En effet, il souhaite aujourd'hui avancer sur le terrain scientifique.

Un *Comité scientifique international de l'éducation et des apprentissages tout au long de la vie* a été créé, Edgar Morin en est le Président d'honneur.

Après avoir précisé l'ordre du jour, Yves Attou donne la parole à Françoise Dax-Boyer, vice-présidente du Comité, qui anime cette journée. Elle introduit le premier moment fort de celle-ci.

Première partie

**Actualité de la notion
d'apprentissage tout au long de la vie**

Le terme « lifelong learning » revêt des sens différents selon les pays. A l'occasion de ce séminaire, il s'agit de se pencher sur la notion d'« apprentissage ». Une table ronde réunissant trois universitaires, Jean-Marie Barbier, Hélène Bézille et Evelyne Deret, permet de faire un point sur ce qui aujourd'hui interroge cette notion.

Intervention 1 : Jean Marie Barbier, Professeur au CNAM, et directeur du Laboratoire CRF - *Les cultures d'action éducative*

Jean-Marie Barbier introduit son propos avec une définition de l'apprentissage puis apporte une grille de lecture historique qui identifie trois « cultures d'actions éducatives ».

La notion d'apprentissage peut être définie comme une transformation valorisée d'activités, d'habitudes d'activités, que le sujet construit au quotidien, dans toutes les situations. Elle est liée à l'expérience qui peut être définie comme un ensemble de construction de sens que le sujet élabore autour de ses propres activités. L'apprentissage tout au long de la vie participe à l'ensemble de ces apprentissages qu'ils aient lieu de manière informelle dans la vie quotidienne et notamment de l'activité professionnelle ou dans les situations d'éducation prises comme situations de travail.

Il évoque les trois « cultures d'actions éducatives » qui s'imbriquent dans la réalité :

- La première toujours prégnante de nos jours, est **l'enseignement**. La notion centrale est le savoir et les figures en sont l'élève et l'enseignant. Celui-ci est le détenteur-transmetteur. La culture de l'enseignement est caractérisée par la mise à disposition de savoirs sous une forme appropriable. La transmission est le mode opératoire qui va permettre à l'élève de « s'élever » en se réappropriant les savoirs pour les transformer en connaissance.
- La deuxième est la culture de **la formation** qui s'est beaucoup développée depuis les années 50. La notion centrale est la capacité. Elle est donc centrée sur le sujet. Les figures caractéristiques sont le formateur qui devient un organisateur de situations d'apprentissage et l'apprenant. L'apprenant est acteur de son apprentissage : par le processus de décontextualisation-recontextualisation, il peut transférer dans ses activités les nouvelles capacités produites en formation.
- La troisième est la culture de **la professionnalisation** qui apparaît dans les années 70. Elle se centre sur la compétence c'est-à-dire sur ce que le sujet fait en activité. La situation de travail devient un espace de production de biens, de services et de compétences. Le sujet se développe en produisant. Par ricochet, l'action et l'environnement de l'action se transforment également. Les figures dominantes sont l'accompagnateur et « le praticien réflexif » en référence aux travaux de Donald Schön.

On peut observer qu'aujourd'hui ces cultures se complètent et se recombinent à travers l'émergence de dispositifs ensembliers qui reconfigurent le paysage de la formation tout au long de la vie.

Un participant pose la question de la relation entre le développement de l'autonomie du sujet et la forme de culture dominante présente dans un dispositif. J-M. Barbier note que l'autonomie est au réel une situation présente dans toutes les activités éducatives, et tout

simplement dans toutes les activités. Pourtant elle paraît plus présente idéologiquement dans la culture de la formation avec les démarches d'autoformation et d'auto-évaluation, et dans la culture de la professionnalisation. Il s'agit alors de s'interroger sur l'autonomie comme valeur ou comme instrument scientifique pour penser l'activité. L'autonomie existe depuis notre naissance. Même dans les situations éducatives les plus formelles comme le cours magistral, l'activité d'évocation, au sens que lui prête Antoine de la Garanderie, est un travail autonome. La relation entre le vécu du sujet et ce qu'il entend est par cette activité mis en sens. Le « curricula caché » des sociologues de l'enseignement ou les « compétences de la cour de récréation » de Patrick Rayou, amènent à penser que les apprentissages informels sont présents dans le système formel d'éducation en France. Pour J-M. Barbier, ce qui provoque une transformation du sujet n'est pas l'acquisition de savoirs mais le vécu de l'expérience y compris de l'expérience scolaire. La logique du discours affiché sur l'action est différente de la logique de l'action même.

Une question est posée à propos des cultures d'actions éducatives dans d'autres régions du monde ?

La logique du développement des compétences et la conscientisation de l'importance du vécu de l'expérience dans l'apprentissage sont de portée mondiale. C'est l'imposition de modèles qui engendre une domination d'un modèle culturel. Dans la sphère professionnelle, la construction de connaissances dans l'expérience est davantage mise en valeur avec le développement de l'économie de service où la flexibilité de la production, la flexibilité des compétences donnent à l'expérience une valeur. Cependant, il paraît important de prendre de la distance face aux notions pour les conceptualiser et chercher à comprendre les phénomènes.

Une dernière question porte sur le dispositif de reconnaissance des acquis de l'expérience qui peut sembler faire partie des nouveaux dispositifs ensembliers dans lequel les trois cultures interagissent. Ce dispositif institutionnalisé participe à la transformation des apprentissages et à une reconfiguration de la formation.

Intervention 2 : Hélène Bézille, Professeure à l'Université Paris Est, co-présidente de l'Association A-GRAF : *Autodidaxie et Éducation tout au long de la vie*

Hélène Bézille propose en introduction quelques points de repères à propos de l'activité d'apprentissage.

H.B. identifie **trois niveaux dans l'activité d'apprentissage**, plus ou moins sollicités selon les formes sociales d'apprentissage:

- l'acquisition explicite de savoirs constitués (dominante dans la forme scolaire);
- l'acquisition implicite de « savoirs d'action » (présente dans une grande diversité d'activités, au-delà de l'activité professionnelle) ;
- l'acquisition implicite de normes, d'attitudes, de valeurs (transversale aux diverses formes sociales d'apprentissage).

Le troisième niveau a toute son importance :

- en raison de sa transversalité ;
- parce qu'il est constitutif du désir d'apprendre ou de la distance, de la résistance aux formes instituées d'apprentissage ;
- parce qu'il participe à la construction et à la transformation du rapport de la personne, ou d'un groupe social, au savoir.

H.B. souligne l'ambiguïté de la notion : l'opposition classique entre « apprentissage formel », académique, et « apprentissage situé », « en contexte », véhicule implicitement l'idée que la « forme scolaire » ne correspondrait pas un apprentissage contextualisé. Il y a en fait contextualisation de l'apprentissage dans une forme sociale particulière. Cette question du contexte est très importante.

H.B. attire l'attention sur la différence d'approche entre les pays dont le système formel est très structuré, et les pays dont le système d'éducation formel est structuré selon une logique différente. Dans les premiers, les recherches sur les apprentissages informels portent une attention particulière au **rôle de l'expérience dans l'apprentissage**. La référence forte est constituée par les apports de Dewey et des travaux développés par la suite, ainsi que par les expérimentations développées dans les dispositifs d'éducation populaire.

Dans les autres pays, les travaux de recherche mettent davantage en valeur **le rôle de la vie quotidienne dans les apprentissages**. Les études sur l'alphabétisation, sur la transmission des savoir-faire traditionnels, les travaux de Paulo Freire ont largement contribué à ce mouvement. Ces recherches n'ont pas toujours la visibilité qu'elles mériteraient.

La prise en compte de la vie quotidienne comme dimension contextuelle transversale aux divers espaces sociaux d'apprentissage contribue à un renouvellement des approches.

Cette contextualisation à travers le prisme de la vie quotidienne attire l'attention sur le fait que **les apprentissages informels ont une forme, ils sont culturellement organisés** par des « modèles locaux ».

Ces travaux attirent l'attention sur une dimension contextuelle à ne pas négliger dans les dispositifs d'apprentissage : le « climat », l'ambiance », qui tissent le quotidien quand celui-ci est sous le signe d'une convivialité partagée.

Ce **rôle de la vie quotidienne dans la « réhumanisation » de l'apprentissage** est bien identifié par tout un courant de l'anthropologie, de la sociologie, de la philosophie (Henri Lefebvre, Michel De Certeau, Bruce Bégout...)

La vie quotidienne, lieu de l'« expérience résiduelle » selon Henri Lefebvre, est un principe organisateur des apprentissages. Bruce Bégout l'évoque comme un espace de vie immunisé où l'expérience humaine se met à l'abri et permet « d'habiter le monde ». Cette fonction régulatrice et adaptative qui passe par la domestication de l'étrange, traversent tous les espaces sociaux où se construisent des « mondes locaux »

La vie quotidienne, comme instance qui permet au sujet « d'habiter le monde » constitue aussi un abri pour le créateur.

H.B. identifie l'actualité de la notion d'apprentissage tout au long de la vie dans un mouvement de décroissance, qui se traduit dans l'intérêt grandissant pour le **métissage de différentes formes sociales d'apprentissage**, des plus construites aux moins construites par les institutions.

Ce mouvement s'accompagne d'une plus grande visibilité du rôle des apprentissages informels, et en particulier de l'autodidaxie dans la formation tout au long de la vie.

Les recherches systématiques sur l'autodidaxie sont relativement récentes, une trentaine d'années environ. Ces recherches contribuent à renouveler tout à la fois le lexique pour désigner la personne qui dirige elle-même ses apprentissages (« l'autodidacte », « le self-made-man ») et la représentation sociale des apprentissages non institutionnalisés.

H.B. souligne la coexistence de deux approches de l'autodidaxie :

1. l'autodidaxie comme forme culturelle et sociale d'apprentissage dit informel: c'est l'autodidaxie aristocratique du XVIII^{ème} siècle, mais aussi les utopies éducatives du XIX^e siècle, ou encore les pratiques développées au sein du mouvement ouvrier. Aujourd'hui, cette forme culturelle d'apprentissage retrouve une actualité particulière dans un contexte de transformation sociale, qui impose de s'adapter à des situations inédites. Il lui semble important d'insister sur cette approche, dans la mesure où la figure classique de l'autodidacte tend à faire oublier cette dimension collective ;
2. le modèle entrepreneurial du self-made-man, fondé sur les valeurs de la réussite par l'action et la création, qui met en avant la possibilité de produire des compétences de façon individuelle et autonome.

En croisant différents travaux de recherche, Hélène Bezille a identifié 7 talents autodidactes d'actualité (à ne pas confondre avec les célèbres 7 savoirs de l'éducation identifiés par Edgar Morin), mobilisés aussi bien dans l'autodidaxie collective qu'individuelle, communs aux innovateurs, créateurs, chercheurs, et « experts en survie » :

1. **s'engager, s'impliquer** dans l'apprentissage ; référence à la dynamique du désir et de la passion d'apprendre ;
2. **s'autoriser** : les uns et les autres sont prêts à transgresser les règles pour parvenir à leurs fins ;
3. **explorer, glaner**, les idées, les savoirs, les relations, c'est l'art de la pensée « buissonnière », « divergente » ;
4. **expérimenter, tâtonner, bricoler** les idées, les savoirs, les relations, (« faire feu de tout bois ») ;
5. **tolérer** l'incertitude, le doute ;
6. **saisir les opportunités** (le sens du « kairos » dans la tradition hellénique) ;
7. **naviguer à vue, improviser**

Une première question concerne les conditions de développement des apprentissages informels. Est-ce une question de personne ou de milieu ?

Le rôle de l'environnement, des institutions et des associations en tant que structures de sollicitation est à souligner. Les médiations qu'elles construisent avec les usagers sont propices ou non à développer les potentialités que portent les situations d'apprentissages informels. Elles peuvent être source de reconfiguration des formes d'affiliation.

Le rôle de l'environnement, des institutions et des associations en tant que structures de sollicitation est à souligner. Les médiations qu'elles construisent avec les usagers sont propices ou non à développer les potentialités que portent les situations d'apprentissages informels. Elles peuvent être source de reconfiguration des formes d'affiliation.

Une autre question porte sur la complémentarité des apprentissages développés dans un cadre formel et informel.

La catégorisation met en scène l'idée d'une étanchéité entre différentes formes d'apprentissage. Mais les récits d'apprentissage montrent que dans le chemin d'une vie, ces formes d'apprentissage sont imbriquées dans des configurations d'une grande diversité.

Intervention 3 : Evelyne Deret, enseignante au DEP de l'Université Dauphine, déléguée générale au CMEF : *Perspectvie internationale*

Historique de la notion de FTLV

Evelyne Deret souligne que les premières utilisations de la notion d'éducation et de formation tout au long de la vie sont anciennes, notion traduite en anglais par « *lifelong learning* ».

En 1972, dans un rapport intitulé « Apprendre à être » de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, Edgar FAURE évoque la notion d'éducation tout au long de la vie

En 1996, est publié « L'éducation : un trésor est caché dedans » rapport établi par la Commission internationale sur l'éducation pour le XXIème siècle, présidée par Jacques DELORS, qui oriente la réflexion sur les conditions de l'épanouissement de la personne humaine.

A la suite de ce rapport, de nombreux textes de loi, rapports, déclarations, études ou résolutions, produits par différentes instances (UNESCO, OCDE, Conseil européen, gouvernements, Forum mondiaux, etc.) apparaissent. Evelyne DERET en présente quelques-uns.

En 1996, pour l'année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, un Livre blanc de la Commission Croissance est lancée en vue de sensibiliser l'opinion et de faire émerger un débat public sur la nécessité d'adapter les systèmes éducatifs européens aux défis du XXIème siècle.

En 1999, dans une déclaration commune appelée Déclaration de Bologne, les ministres de l'éducation de trente pays européens s'engagent à créer un espace européen de l'enseignement supérieur transparent et commun à l'horizon 2010 fondé sur trois cycles : la Licence, le Master et le Doctorat (LMD).

En 2000, le Conseil européen de Lisbonne fixe un objectif stratégique pour 2010 à savoir devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale. Le Conseil conclut que les systèmes européens d'éducation et de formation doivent s'adapter aux besoins de la société de la connaissance, et offrir des possibilités d'étude et de formation conçues en fonction de groupes cibles à différentes étapes de la vie.

En 2001-2002, des recommandations sur l'apprentissage tout au long de la vie sont incluses dans les stratégies européennes d'employabilité des états membres où il est requis de mettre en place des stratégies cohérentes et complètes, de fixer des buts, d'améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation ainsi que des investissements publics et privés dans les ressources humaines.

En 2003, 120 régions apprenantes sont mises en réseaux afin de promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie - on parle d'initiative R3L (Réseau européen de promotion de la dimension locale et régionale).

En 2004, le Conseil Education et la Commission présentent au Conseil européen le rapport intermédiaire sur la mise en œuvre du programme de travail détaillé concernant le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe.

En 2005, à Bergen (Norvège), se déroule une réunion biannuelle des ministres européens pour faire avancer le processus de Bologne. La consultation de la Commission sur le cadre européen des qualifications (EQF) crée un cadre européen de qualifications des systèmes au

niveau national et sectoriel en vue de leur comparaison. Des recommandations sur les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie sont faites afin d'accompagner la mise en place du programme de travail Education et Formation 2010

D'autres actions plus visibles envers l'éducation tout au long de la vie ont lieu dans la période actuelle. On peut en outre citer le Fond Social Européen (FSE) qui a affecté 12 milliards d'euros sur la période 2000-2006 à l'apprentissage tout au long de la vie.

Citons également « Le Mémoire sur l'apprentissage tout au long de la vie » publiée par la Commission européenne qui sert de base à un processus de consultation sur l'apprentissage tout au long de la vie en Europe.

Deux Conférences internationales (CONFINTEA) organisées par l'UNESCO (www.unesco.org/confinteavi) sont importantes à retenir pour notre propos, celle de 1972 de Tokyo et celle de 1997 d'Hambourg. C'est à l'occasion de la première que la notion d'éducation tout au long de la vie émerge au niveau international. La seconde, « *a instauré une conception holistique de l'éducation et de la formation des adultes dans l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie* » est jugée historique.

L'actualité de la notion de FTLV

Hier, l'éducation était synonyme de scolarité dans le sens d'éducation des jeunes et des adultes. En 1970, en France, l'éducation permanente se décline selon deux axes : la formation professionnelle des adultes, pour le premier, et l'éducation globale, pour le second.

La notion d'éducation qui se développe après la Seconde Guerre Mondiale se nomme « éducation fondamentale », « éducation continue », « éducation de base », « éducation permanente » ou encore « éducation récurrente ». Progressivement, un glissement de la notion s'est opéré vers une approche englobante, dans un continuum centré sur l'apprenant et ses acquisitions, et élargi à tous les modes d'action.

Aujourd'hui, il existe un consensus international pour dire que la notion d'éducation tout au long de la vie désigne les apprentissages en « tous temps de la vie » et en « tous lieux ». Plus précisément, la notion d'éducation, de formation et d'apprentissage tout au long de la vie regroupe l'ensemble des temps de vie, de la petite enfance au grand âge, au cours desquels l'individu a l'opportunité d'apprendre en « tous lieux » par soi, par les autres, dans l'action, de et par l'expérience, dans des dispositifs s'appuyant sur une grande diversité de méthodes et de moyens (éducation familiale, éducation initiale, formation continue, apprentissages par l'action, etc.). Cette notion considère que la personne est une, indivisible et globale dans sa manière de participer à la vie sociale.

Pourquoi une telle évolution ? D'une part, nous sommes entrés dans l'économie de la connaissance des sociétés apprenantes : écoles, entreprises, lieux de vie, communautés. En somme, tous lieux de socialisation dans lesquels l'individu se trouve immergé ou se trouve agir sont considérés comme des lieux d'apprentissage. Il s'agit d'un processus continu quelle que soit la société, la culture ou la religion. D'autre part, il existe des défis liés aux environnements actuels : défi économique (mondialisation, alphabétisation, exclusion, pauvreté, crise économique) et défi social (cohésion sociale, démocratie active, citoyenneté). La formation tout au long de la vie est un moyen permettant de répondre à ces différents défis.

Les conséquences et les enjeux de la reconnaissance de la FTLV

Les conséquences de la reconnaissance de l'éducation et de la formation tout au long de la vie peuvent être résumées au travers des points suivants :

- Considérer « la forme scolaire » d'apprentissage comme une forme sociale d'apprentissage parmi d'autres. En conséquence, « la forme scolaire » n'est plus considérée comme universelle et allant de soi, et en ce sens, les autres formes sociales d'apprentissage gagnent en visibilité et en légitimité.
- Repérer les types d'apprentissages formels, non formels et informels.
- Questionner les liens entre apprentissages informels, non formels et formels, et les articuler.
- Reconnaître l'existence de ces différentes formes d'apprentissage et leurs articulations au plan social et économique.

Puis **Evelyne DERET** aborde rapidement la notion d'éducation et de formation tout au long de la vie sous l'angle de l'UNESCO et du Comité mondial (www.wcfel.org) pour l'éducation, la formation et l'apprentissage tout au long de la vie.

Les recommandations qui sont produites lors des COFINTEA irriguent les politiques des pays. Selon l'UNESCO, le monde est découpé en cinq régions : Europe et Amérique du Nord, Asie et Pacifique, Amérique Latine et Caraïbes, Afrique, et pour finir, Etats Arabes. Dans chacune d'elles, deux thématiques sont mises au travail. Dans la région qui réunit les Etats-Unis, l'Europe et Israël, les thématiques sont l'expérience et la compétence, l'employabilité. Pour les autres, il s'agit de la problématique de la lutte contre l'analphabétisme et pour l'accès de tous aux savoirs de base. Les apprentissages informels deviennent pour les uns une alternative à la prédominance des systèmes formels d'éducation, pour les autres, une compensation face aux faiblesses de ces systèmes. L'approche du Comité se veut décloisonnée.

Le Comité s'intéresse à l'apprentissage tout au long de la vie dans une approche globale et systémique, et ce dans une triple perspective :

- L'acquisition et le renouvellement de toutes sortes de capacités, connaissances, compétences et qualifications depuis le tout jeune âge jusqu'à la retraite et même après.
- Le développement des connaissances et compétences de chaque personne qui peut s'adapter ainsi à la société de la connaissance et participer activement à toutes les sphères de la vie économique et sociale.

La valorisation de toutes les formes d'apprentissage sans exclusivité et la reconnaissance de toutes ces acquisitions aux plans social, professionnel.

Concernant la dernière COFINTEA organisée à Belém en décembre 2009, le constat n'est pas totalement optimiste. L'accent est encore mis sur l'enseignement et les apprentissages tout au long de la vie sont minimisés. Néanmoins, six recommandations ont vu le jour. Le bilan de cette conférence est la thématique de la **seconde partie** de la journée.