

LA FORMATION DES ADULTES : UNE ILLUSTRATION DES TENSIONS ENTRE COMMANDES SOCIO-POLITIQUES, VISEES FORMATIVES ET AMBITION DE L'EXCELLENCE SCIENTIFIQUE EN RECHERCHE

*Philippe MAUBANT,
professeur titulaire, Université de Sherbrooke (Ca),
membre de l'Institut de Recherche sur les Pratiques Educatives (Irpé)*

*Carine VILLEMAGNE,
professeur agrégé, Université de Sherbrooke (Ca),
membre de l'Institut de Recherche sur les Pratiques Educatives (Irpé)*

*Michel BOISCLAIR,
doctorant, Université de Sherbrooke (Ca),
membre de l'Institut de Recherche sur les Pratiques Educatives (Irpé)*

*Brigitte CASELLES-DESJARDINS,
professionnelle de recherche, Université de Sherbrooke (Ca),
membre de l'Institut de Recherche sur les Pratiques Educatives (Irpé)*

RESUME

Aujourd'hui, les sciences humaines et sociales, et tout particulièrement les sciences de l'éducation, peinent à se situer au cœur des politiques et programmes de recherche scientifique conduits dans les pays de l'OCDE. D'un autre côté, un récent rapport de l'Unesco (2010) rappelle combien, plus que jamais, les sciences sociales sont indispensables pour comprendre le monde contemporain et répondre efficacement aux problèmes mondiaux d'aujourd'hui et de demain. Cependant, dans un contexte de déficit public (et de décisions politiques issues principalement des dogmes néolibéraux visant à réduire les dépenses notamment dans le domaine de l'éducation), les sciences humaines et sociales semblent rencontrer des difficultés à se situer dans ce nouveau paysage de la recherche scientifique. Elles peinent également à montrer leur pertinence, voire leur efficacité au regard de problématiques majeures touchant la population telles que les posent les milieux professionnels, en particulier les métiers

relationnels et de l'interaction humaine. Certes, les sciences de l'éducation se sont interrogées très tôt sur leurs finalités et sur leurs usages (AECSE, 1995). Dans cette perspective, elles n'ont pas cherché à échapper aux héritages de la pédagogie expérimentale visant, dès la fin du XIX^e siècle, à "optimiser" la pratique éducative (Depaepe, 2001). Les recherches en didactique professionnelle (Pastré, 2011), par exemple, contribuent aujourd'hui à mettre en œuvre un dialogue constant entre recherche scientifique d'une part et commandes des milieux professionnels d'autre part. Cette quête de l'intérêt général, cette recherche du désir des "autres", cette prise en compte bienveillante des besoins et des attentes, les sciences de l'éducation, comme discipline scientifique, mais aussi comme cadre pour penser la formation ont tenté d'y répondre et de les atteindre. Mais elles semblent condamner à se situer sur une délicate zone d'équilibre entre visée heuristique, excellence scientifique et réponses sociales.

MOTS-CLES

Education nouvelle / formation des adultes / professionnalisation

■ La formation des adultes, comme champ disciplinaire spécifique des sciences humaines et sociales, est sans doute une illustration de cette tentation d'une orientation scientifico-prescriptive de la recherche en sciences humaines et sociales. Si la formation des adultes constitue indéniablement non seulement un champ de recherche, mais aussi un champ "d'aide à la décision", il demeure qu'elle se trouve elle aussi confrontée à un dilemme, en particulier celui de définir, en son sein, ses propres objets de recherche, tout en entrant en dialogue avec les contextes professionnels et, plus largement, les situations non scientifiques. Dès lors, cet article propose d'interroger la formation des adultes à partir de six questions :

- Comment l'histoire de la formation des adultes peut-elle aider celle-ci à assumer cette tension entre légitimité scientifique et usage-utilité non scientifique des savoirs produits par la recherche ?
- Quels sont les objets ou dimensions scientifiques étudiés en formation des adultes susceptibles de favoriser un dialogue entre projet scientifique et projet politique ?
- Quels sont les savoirs produits dans les recherches en formation des adultes et quelles sont les conditions de leurs transferts dans les pratiques ?

- Des visées de formation peuvent-elles servir de médiation entre la construction d'objets scientifiques et l'identification de finalités de transformation ?
- Quels impacts cette gestion d'une tension entre recherche, formation et pratique a-t-elle sur les infrastructures de recherche, sur les entreprises et sur les organismes de formation ?
- Comment la formation des adultes constitue-t-elle une illustration des tensions entre commandes, visées formatives et ambition de l'excellence scientifique en recherche ? Pour répondre à ces questions, le collectif de l'Irpé (Institut de Recherche sur les Pratiques Educatives) s'appuiera sur les réflexions engagées par l'équipe et portant sur la professionnalisation dans les métiers relationnels et de l'interaction humaine. Ce texte témoigne des travaux réalisés sur plusieurs métiers appartenant tout autant au secteur de l'enseignement que du secteur social ou communautaire. Nous nous intéressons à ces métiers dans une double perspective, celle de décrire et de comprendre l'activité du travail et celle d'étudier plus particulièrement la formation professionnelle préparatoire à ces métiers. En travaillant ensemble ces deux orientations, la professionnalisation constitue un objet d'analyse et une grille de lecture de la formation des adultes posée comme un objet, ayant une ambition politiques et constituant également un champ scientifique.

LES REALITES COMPLEXES DES PROFESSIONS DE L'HUMAIN

Depuis les années 1980, les fonctions et les tâches constitutives des métiers adressés à autrui se sont considérablement complexifiées. L'alourdissement des exigences et des contraintes des contextes de travail, la diversification de la population, public et clientèle, que ces professions sont chargées de prendre en charge ont largement contribué à cet état de fait (Demailly, 1998). Cette nouvelle réalité dont on peut mesurer les effets, en particulier par des signes de souffrance au travail (De Gaulejac, 2005 et 2011), place ces professionnels devant des contextes souvent enchevêtrés et des conditions parfois inédites auxquels la formation universitaire initiale ne les ont pas nécessairement préparés (Lessard et Tardif, 2006 ; Combes, 2011). Plusieurs dimensions inhérentes au processus de développement professionnel sont pour cela à élucider dans les métiers de l'éducation (Brodeur *et al.*, 2005). Elles sont notamment liées à la période d'insertion professionnelle (Martineau, 2007). Les enjeux et les difficultés auxquels se trouve confronté le nouveau personnel enseignant, en situation de classe, et en dehors de la classe dans ses relations avec les familles et la communauté, constituent un sujet d'une brûlante actualité comme en ont témoigné le dossier spécial de la revue *Vie pédagogique du ministère de l'Éducation du Québec* (2003). En

France, la baisse significative des inscriptions aux différents concours d'enseignants (*Le Monde*, 2012) témoigne aussi d'un manque d'attractivité de ces professions de l'humain, explicable en partie au regard de l'image négative des situations de travail que renvoient les médias, lorsqu'elles traitent de ces professions. Ce qui rend dès lors indispensable de questionner, en amont de la mise en emploi, les dispositifs de formation professionnelle sensés préparer la réussite de cette insertion dans l'emploi que chaque institution d'enseignement supérieur pilote et conduit. Ajoutons à ce constat, le retour de la quête quasi séculaire de l'introuvable relation formation-emploi (Tanguy, 1998) qui émerge des débats sur les formations professionnelles pour adultes tant il convient de s'assurer que les financements accordés aux institutions formatrices de professionnels de l'humain garantissent une préparation adéquate et la plus adaptée possible aux réalités de l'emploi.

Si la formation professionnelle et/ou professionnalisante est tant prônée et valorisée dans les discours officiels sur la formation des professionnels de l'humain (Wittorski, 2008), c'est parce que l'on parie sur elle pour améliorer les compétences et les pratiques de ces différents intervenants. On cherche aussi, *in fine*, à accroître la qualité des services publics que l'on fournit à la population. Simultanément, on peut constater depuis une vingtaine d'années dans les différents pays de l'OCDE la prégnance d'une idéologie du désengagement de l'Etat, et donc de la diminution significative des dépenses publiques, dans l'offre de services. Dans ce contexte, les décideurs, responsables des politiques organisant les systèmes publics, en particulier l'éducation et la formation, les affaires sociales (Ion, 2009) et la santé, vont peu à peu orienter les dispositifs de formation professionnelle vers la recherche d'une plus grande productivité au moindre coût (OCDE, 1996 et 2001). Selon De Gaulejac (2005, p. 217), "c'est sans doute dans le champ de l'éducation que la pression de l'idéologie gestionnaire est la plus évidente et inquiétante". L'éducation est assujettie aux besoins de l'économie et la privatisation de l'éducation est encouragée. Sur le plan des politiques de recherche, De Gaulejac (2005) poursuit en considérant que la qualité des recherches n'est pas prise en considération, seule la productivité quantitative compte : "Les chercheurs abandonnent tout esprit critique pour remplir des objectifs de production" (p. 218). Ce phénomène serait selon lui plus prégnant en Amérique du Nord qu'en Europe.

Les décideurs semblent aussi attendre de la recherche scientifique des propositions organisationnelles et pédagogiques pouvant faciliter les transitions entre les savoirs issus de la formation et ceux issus des périodes en emploi. Cette attente de propositions concerne également les dispositifs d'accompagnement des premières années dans l'emploi considérées comme des années cruciales pour la réussite de l'insertion dans l'emploi des professionnels débutants. Les encouragements aux transferts des connaissances scientifiques vers les milieux professionnels, les

injonctions à démontrer les effets, voire les impacts des recherches sur les réalités des pratiques socio-professionnelles constituent aujourd'hui la doctrine des programmes de recherche subventionnée en Amérique du nord comme en Europe. Face à ces différentes attentes, les recherches portant sur les formations professionnelles préparant à ces différents métiers de l'humain nourrissent le projet scientifique de mieux cerner les bonnes pratiques. Si, de plus en plus, des travaux portent sur le rôle des stages dans la formation, peu de recherches visent à analyser les processus d'apprentissage professionnel formels et/ou informels que l'on peut retrouver aux différentes étapes d'un parcours d'insertion voire d'intégration professionnelle. Les travaux de recherche sur la formation professionnelle préparatoire aux métiers adressés à autrui ne semblent pas s'intéresser, non plus, à ce jour, à la question des savoirs, qu'il s'agisse des savoirs visés par la formation, qu'il s'agisse de ceux déjà acquis par les professionnels en formation, ce que nous pourrions nommer les savoirs d'expérience ou qu'il s'agisse des savoirs qu'ils auront à construire pendant leurs parcours au travers des différents chemins et stratégies conduisant à l'emploi. En outre, quels sont ces savoirs et comment sont-ils articulés aux compétences présentes dans les différents référentiels de formation ? La nature même des savoirs nécessaires à la construction et au développement des compétences professionnelles, la question des fonctions de ces savoirs, ne semblent pas davantage traitées dans les recherches portant sur la formation professionnelle dans ces différents métiers. Ces aspects de la formation professionnelle, dans la mesure où ils ne sont pas présents dans les travaux scientifiques, constituent, selon nous, des zones d'ombre, voire des impensés qui risquent de nuire, à terme, à l'évolution des politiques ou des dispositifs de formation professionnelle. Faute d'indicateurs précis soutenant le pilotage des dispositifs, faute de pouvoir s'appuyer sur les résultats, voire sur les propositions de la communauté scientifique, les décideurs publics pourraient être tentés de recourir à quelques idées reçues, en particulier en considérant que la mise en emploi, que l'immersion en situation de travail peut constituer, à elle seule, le moyen et la finalité d'une formation professionnelle.

L'ÉTRANGE MELOPÉE DES DISCOURS "SUR ET POUR" LA PROFESSIONNALISATION

En analysant l'évolution des politiques de formation initiale et continue, dans les métiers adressés à autrui, nous pourrions admettre *a priori* que le caractère professionnel de ces formations est omniprésent. Rappelons que plusieurs publications scientifiques s'intéressant à différentes professions (Sorel et Wittorski, 2005 ; Solar et Hébrard, 2008 ; Hamzaoui, 2008), plusieurs recommandations voire préconisations émanant de comités ou de groupes de travail relevant d'institutions

(Statistiques Canada, 2001 ; Berland, 2006 ; Hamzaoui, 2008, Conseil supérieur de l'Éducation du Québec, 2010) ont ces vingt dernières années fourni aux décideurs, notamment aux responsables des secteurs de l'éducation, du social ou de la santé, des arguments pertinents pour concevoir autrement les dispositifs de formation professionnelle, en particulier en favorisant le développement d'une professionnalisation. Autrement dit, depuis les deux dernières décennies, un objectif et un pari sont affirmés avec force, celui de penser la formation professionnelle dans les métiers adressés à autrui en soulignant et en renforçant la dimension professionnalisante de celle-ci. Mais en prônant cette visée de professionnalisation, les recommandations, préconisations, prescriptions ou injonctions ne précisent guère ce qui est contenu dans ce terme de professionnalisation. On cherche en vain une légitimation des discours "sur et pour" la professionnalisation. Dans cette perspective, on peut affirmer que si les projets d'éducation et de formation ont pour objectif premier de préparer les futurs citoyens à la société de demain, ils doivent pouvoir s'appuyer sur des professionnels compétents, ce qui rend *in fine* indispensable l'amélioration de la qualité des dispositifs de formation professionnelle et donc requiert cette ardente obligation de professionnaliser les dispositifs, les parcours, les processus et les situations formatives. Cependant, ce récurrent discours sur la professionnalisation masque là encore des non-dits et fait apparaître quelques zones d'ombre.

L'une de ces principales zones d'ombre est la quasi-absence de ce qui est entendu ou contenu lorsque l'on évoque la qualité de la formation. Certes, la qualité du travail est depuis longtemps une notion travaillée par les ergonomes ou psychologues du travail (Leplat, 2007). Des politiques énonçant des normes de qualité en formation existent et sont très présentes dans les institutions de formation. Au Québec, la *Société de formation et d'éducation continue* (Sofeduc) s'appuie sur l'*International association for continuing and training* (IACET) pour définir dix normes de qualité en matière de formation. Elle met notamment l'accent sur le processus de planification, d'organisation, de diffusion et de gestion de la formation. En France, l'*Association Française de Normalisation* (Afnor) est chargée d'établir des normes de qualité pour les différents métiers. Ces répertoires de normes sont issus directement des normes de qualité définies par l'*Organisation Internationale de Normalisation* (OIN ou Iso). Rappelons que cette organisation "souhaite vivement appuyer les universités et autres établissements d'enseignement supérieur dans leurs efforts visant à introduire la normalisation dans leurs programmes d'étude" (OIN-Iso, 2012). Si ces normes internationales de l'Iso concernaient, à l'origine, majoritairement des produits marchands, elles concernent aussi depuis une quarantaine d'années des services. Dans les années 1980, l'Iso prend en compte de nouveaux domaines de travail, repérés comme pouvant avoir un impact direct sur les pratiques organisationnelles, sur le développement des échanges et du commerce international. L'éducation, la formation professionnelle, l'enseignement supérieur

vont peu à peu être des secteurs d'activités soumis aux normes de qualité Iso. Récemment, le *Conseil Supérieur de l'Éducation du gouvernement du Québec* (CSE, 2012) soulignait la difficulté à définir la notion de qualité, en particulier lorsqu'elle est attribuée à la formation ou à l'enseignement. S'il existe au Québec, un organisme chargé d'attribuer des normes qualité aux organismes de formation, la Sofeduc, il ressort que le recours aux dix normes de qualité retenues est un exercice délicat et complexe tant ces normes ne fournissent pas les indicateurs nécessaires à leurs mises en application. Cela explique sans doute la position récente du *Conseil supérieur de l'éducation* qui reste réservé sur la transposition de l'assurance-qualité à l'enseignement supérieur. Parler de professionnalisation, que nous retenions une fonction de promotion et de valorisation de groupes professionnels ou une fonction de soutien à la professionnalité des acteurs et des organisations (Lantheaume et Hélou, 2008), requiert donc de définir au préalable la valeur ajoutée attendue notamment si celle-ci s'exprime en terme de qualité.

La figure emblématique de la professionnalisation constitue aujourd'hui une problématique majeure de la formation professionnelle des adultes. Analyser la professionnalisation, ses discours et ses textes institutionnels, identifier ses conditions d'usage et ses intentions, c'est en quelque sorte interroger la question de sa valeur ajoutée et de ses valeurs. C'est chercher à mettre à jour ce qu'elle vise comme apport pour les individus et pour les organisations. C'est aussi comprendre de quelles manières elle colore et oriente la fonction sociopolitique de la formation des adultes. Or, il semble que cette question des valeurs de la professionnalisation soit écartée et ceci pour au moins deux raisons. La première est que ces valeurs sont soumises aux attentes et aux commandes dites sociales. Les individus semblent séduits par les discours "sur et pour" la professionnalisation qui annoncent le grand soir du développement personnel et professionnel. Se saisir sans nuance et sans regard critique de l'idée de professionnalisation, c'est en quelque sorte croire en l'assurance de l'insertion dans l'emploi, de la garantie d'un travail de qualité, lui-même obtenu grâce à une formation de qualité. Mais il semble difficile de mettre en œuvre ces promesses légitimes et louables tant l'analyse de la professionnalisation, la compréhension de ses discours et de ses pratiques semblent neutralisées par le fait qu'elle se présente aujourd'hui comme un allant-de-soi des politiques d'éducation et de formation. Si l'on souhaite inscrire la professionnalisation comme objet d'analyse et donc comme objet de débat, il faut sans doute l'extraire de ses contingences idéologiques et politiques pour l'installer au cœur d'une controverse scientifique, préalable d'un débat au sein des organisations apprenantes. Dans cette perspective, la professionnalisation, première figure de la formation des adultes, se place au cœur d'une tension entre pressions idéologiques et politiques, attentes des individus et projet scientifique de recherche.

Si l'on reprend ici la professionnalisation comme première figure emblématique des questions posées aujourd'hui à la formation professionnelle des adultes, nous pourrions admettre que celle-ci doit pouvoir approcher la dimension des pratiques pour confirmer sa capacité à répondre aux attentes des individus et, parmi eux, des professionnels. Si la professionnalisation, comme objet de recherche, n'était étudiée que sous l'angle des politiques de formation, elle risquerait de s'éloigner des intérêts des acteurs, en particulier des professionnels et des praticiens. Si l'on veut notamment rapprocher la recherche scientifique des autres secteurs de la société, il faut être en mesure de démontrer les usages socioprofessionnels de cette recherche et faire valoir les effets et les impacts réels et concrets que ces recherches ont sur les actes des individus et des organisations. C'est pourquoi prendre comme objet de recherche la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui, c'est viser l'ambition de servir les attentes des professionnels, notamment en les accompagnant dans des démarches de changement. Dès lors, il est important d'identifier une entrée qui puisse répondre *a priori* aux besoins des professionnels. A cet égard, les recherches portant sur la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui s'attaquent à deux dimensions : celle de l'activité du professionnel et celle de la formation professionnelle préparatoire à ces métiers. En analysant le travail, l'activité et/ou la pratique, on vise à mieux comprendre l'agir professionnel. On cherche à identifier les savoirs professionnels en jeu et les principes organisateurs de la pratique professionnelle. En étudiant la formation, on analyse les dispositifs, les contenus, les modalités organisationnelles et pédagogiques de la formation. On cherche aussi à comprendre les fonctions et tâches des différents intervenants avec pour souci l'amélioration de la qualité de la formation. Dans les deux cas, l'ambition de qualité semble être la règle : améliorer le travail, améliorer la formation. Mais sans doute convient-il ici de convoquer la recherche scientifique comme amie critique. En présentant une nouvelle perspective sur l'évaluation, Jorro (2006) considère que la figure de l'ami critique apporte l'image de la bienveillance et de l'exigence. Or, la recherche scientifique doit selon nous revendiquer cette posture éthique de l'ami critique pour servir les individus et les collectifs. Elle doit échapper aux sirènes des injonctions institutionnelles pour construire avec les professionnels une collaboration constructive et bienveillante assurant le développement harmonieux des sujets humains. A cet égard, nous allons présenter en quoi la figure des savoirs professionnels, seconde dimension emblématique de la formation des adultes comme champ de pratiques et champ de recherche, illustre selon nous les tensions entre commandes politiques ou institutionnelles et exigences critiques.

LES SAVOIRS PROFESSIONNELS : ENTRE AMBITION D'UNE THEORIE DE LA PRATIQUE ET GRILLE DE LECTURE DU TRAVAIL HUMAIN

Face aux défis et enjeux contenus dans les discours "sur et pour" la professionnalisation, les institutions de formation ont cherché, depuis plus de vingt ans, à améliorer l'offre de formation professionnelle initiale et continue. Durand (2008) développe cette idée en identifiant quelques présupposés implicites véhiculés par les politiques de formation dans le champ particulier de la formation à l'enseignement. Nous en retiendrons quatre.

- Les centres de formation diffusent les savoirs issus des recherches scientifiques.
- Les savoirs identifiés varient selon les milieux ou contextes dans lesquels se déroule l'action.
- La formation professionnelle peut se résumer à un conflit (Perrenoud, Altet, Lessard, Paquay, 2008) entre différentes catégories de savoirs.
- En "enseignant", on acquiert des savoirs d'expérience.

A ces quatre présupposés proposés par Durand, nous en ajouterons un cinquième : la formation professionnelle cherche à mettre en œuvre des situations d'apprentissage professionnel. Autrement dit, la formation professionnelle cherche être professionnalisante. Au delà de ces cinq présupposés, en s'intéressant à la question des savoirs professionnels, à partir de différentes finalités de formation, on révèle l'affrontement de trois postures permettant de penser la formation professionnelle : une posture épistémologique, une posture cognitive, une posture de l'activité.

Par l'entrée épistémologique, on propose d'identifier les différents types de savoirs en jeu dans le travail. Différents travaux dressent des typologies de savoirs (Malglaive, 1992 ; Fabre, 1999). D'autres chercheurs proposent de recourir plutôt au terme de connaissances (Bourgeois et Nizet, 1997), voire à celui de compétences (Rey, 1996 ; Perrenoud, 2008). Cette entreprise d'identification des savoirs et de leurs formes n'est pas sans risque. En effet, deux impasses peuvent se profiler dans ce travail délicat. Premier d'entre elles, le risque de l'isolement des savoirs par rapport à l'action. En cherchant à dessiner des typologies, les savoirs sont extraits de leurs contextes pour mieux les définir, en montrer les différences dans leurs statuts, dans leurs fonctions et dans leurs finalités. Cela accrédite certaines conceptions de sens communs supposant que le produit peut être isolé du processus, qu'on peut le quantifier, le nommer et ainsi montrer dans quelles circonstances et sous quelles conditions il est convoqué dans l'action. Cette tentative de catégorisation infinie des savoirs peut conduire le

chercheur et/ou le praticien à prendre en compte une infinité de familles de savoirs et à oublier que le savoir ne peut se définir que dans un "rapport à". Les fondements et caractéristiques de ce "rapport à" peuvent fortement influencer les processus d'apprentissage des adultes en formation. Seconde impasse de cette extraction des savoirs des contextes et des situations dans lesquels ils prennent sens, le fait qu'une telle conception suggère d'admettre une double spécificité des savoirs : variabilité et hétérogénéité. Dans cette perspective, le postulat du caractère de variabilité et d'hétérogénéité des savoirs suggère d'établir des espaces de confrontation entre les savoirs et ainsi invite à lire les processus cognitifs en jeu dans les situations formatives comme des processus de gestion de conflits socio-cognitifs (Bourgeois et Nizet, 1997). Or, selon nous, ce ne sont pas les savoirs qui portent cette double spécificité, mais davantage les situations. Il nous apparaît donc nécessaire de définir les savoirs "dans et par" les situations qui les soutiennent, qui les révèlent et les mobilisent au sein des dispositifs et processus formatifs. Si nous considérons que la posture épistémologique, autrement dit que la question des savoirs est requise pour lire et comprendre les conceptions de la formation professionnelle, encore convient-il d'étudier les savoirs dans leurs contextes d'activité et dans leurs situations d'usage.

La posture cognitive vise, quant à elle, la compréhension des processus cognitifs en jeu dans les contextes de travail et/ou dans des contextes de formation. Durand et Filletaz (2009) rappellent que deux perspectives s'affrontent ici. Une perspective constructiviste et une perspective interactionniste sociale. Dans la première, en référence au principe piagétien d'assimilation-accommodation, l'action de l'humain se déploie selon un double processus d'adaptation et de rectification. Dès lors, les détails de l'action sont imprévisibles (Durand, 2008) et les savoirs ne sont jamais achevés. Il s'agit ici de comprendre les mécanismes cognitifs susceptibles de soutenir la finalité formative. Ici, la référence à l'apprentissage est explicitement évoquée (Bourgeois et Nizet, 1997 ; Labelle et Eneau, 2008). Néanmoins, en considérant cette approche constructiviste, nous pouvons faire l'hypothèse que cela risque de brouiller la compréhension et donc la maîtrise des processus formatifs, ce qui ne peut guère aider les formateurs en charge de ces processus. Ce brouillage est constitué du caractère provisoire des savoirs en jeu et du fait que ceux-ci ne peuvent jamais être totalement identifiés et maîtrisés, car ils s'inscrivent dans une "maîtrise cognitive et pratique restant toujours incomplète" (Durand, 2008, p. 36). L'approche interactionniste sociale propose, quant à elle, de retenir le terme d'activité. "L'unité à analyser est l'activité au sein d'une action sociale et l'apprentissage s'explique par la participation aux interactions sociales organisées" (Durand, 2008, p. 36). Plus proche d'une lecture vygostkienne du constructivisme, l'approche interactionniste sociale recourt au terme d'activité et situe le savoir dans un "rapport à", c'est-à-dire dans un rapport au contexte et à la situation. Elle confère au sujet une place centrale notamment en privilégiant la fonction de l'expérience. Dès lors, le regard porte sur le sujet "agissant

en situation". En insistant sur l'activité, l'interactionnisme social met en avant l'importance de prendre en compte les situations. Le couple activité-situation constitue alors une figure paradigmatique de l'approche interactionniste que reprend également la didactique professionnelle. Or, il nous apparaît que l'apprentissage professionnel est quelque peu oublié dans cette mise en valeur de l'activité et de la situation. En effet, quels liens peut-on établir entre activité, situation et apprentissage ? Les situations formatives sont-elles conçues pour soutenir des processus d'apprentissage ? La conception des situations formatives est-elle déterminée implicitement par une conception de l'apprentissage ? Ou bien, au contraire, cette conception des situations formatives répond-elle à une représentation de l'activité organisée chronologiquement et selon des espaces-temps prédéfinis ? Si la perspective interactionniste sociale nous semble pertinente, notamment en situant la question des savoirs dans un rapport à la situation et à l'activité, il nous semble important que la question de l'apprentissage professionnel puisse être intégrée dans cette démarche d'analyse des dispositifs et processus de formation. Il est donc important de clarifier les fondements et donc les choix des postures retenus pour décrire et analyser les savoirs au sein des processus de professionnalisation : posture épistémologique, posture cognitive, posture de l'activité. L'objectif d'analyser les savoirs professionnels constitue bien une finalité d'amélioration de la formation. A ce titre, cette entreprise d'analyse des savoirs répond à une visée formative. Mais cette analyse peut également constituer un enjeu professionnel, notamment dans une perspective d'améliorer le travail. Ici encore la question des enjeux implicites de cette quête de compréhension de l'activité doit être posée. Qui sert-elle ? Le travailleur, l'organisation, les injonctions des décideurs voire des conseils d'administration ? C'est ici que la posture d'ami critique défendue par la recherche, notamment en formation des adultes, peut constituer une garantie de servir les intérêts des professionnels.

L'autre question contenue dans cette figure emblématique de la formation des adultes, que constituent les savoirs professionnels, est celle de l'entreprise de théorisation de la pratique professionnelle. En effet, la conception de la formation professionnelle défend le caractère scientifique des savoirs transmis et appris dans ces dispositifs de formation. Le label "universitaire" semble renforcer et nourrir cette garantie de qualité à partir de la dimension savante des savoirs présents dans les curricula de formation. Mais quelle légitimité les savoirs scientifiques, souvent présentés comme des savoirs théoriques préalables à l'apprentissage de savoirs pratiques, ont-ils en formation professionnelle ? Mayen (2008) considère que les savoirs "proposés de l'extérieur sont soumis aux mêmes critères d'efficacité pratique. Leur rationalité scientifique, poursuit-il, ou leur caractère réglementaire, ne leur accordent pas, d'office, un droit d'entrée dans l'organisation de l'action" (p. 44). Pour Mayen, au sein d'une formation professionnelle, c'est l'activité, au sens où elle porte les principes

organisateurs de l'action, qui organise et règle le procès en légitimité et en rationalité des savoirs scientifiques. Il est donc central, dans une formation professionnelle d'examiner de quelles manières concepts et connaissances sont mobilisés dans l'activité. Ainsi, Mayen, en convoquant Vygotski, cherche à montrer comment et sous quelles conditions concepts et connaissances sont construits par le sujet. Pour lui, ces concepts et connaissances se transforment selon deux démarches dont l'une nourrit mutuellement l'autre, "au cours d'une opération complexe visant à résoudre un problème et par le biais de la rencontre avec les autres et la culture" (Mayen, 2008, p. 55). Il y aurait ici un double mécanisme intrapsychique et interpsychique qui préside à l'élaboration des concepts et des connaissances. Ici, c'est l'activité au sens où elle porte en elle les principes organisateurs de l'action qui est la référence à partir de laquelle on peut penser les savoirs en jeu dans les processus de formation professionnelle. Durand (2008) rappelle, quant à lui, que ce sont les différentes situations proposées aux futurs professionnels qui déterminent le sens et sans doute le statut conféré aux différents savoirs proposés pendant la formation. Il identifie notamment quatre situations : "des situations où l'efficacité immédiate est la mesure de l'activité et de son apprentissage, des situations où la pertinence est en rapport avec la cohérence d'un raisonnement en situation, des situations où la cohérence est envisagée en fonction de la conformité aux normes, aux codes et aux valeurs d'une communauté, des situations où la pertinence est en rapport avec le statut des personnes" (Durand, 2008, p. 38). Outre la question du rapport entre situation, activité et apprentissage, se pose ici la question des représentations des différents porteurs de savoir sur les situations, sur les processus apprendre, sur l'activité et sur l'apprentissage. Chaque porteur de savoir apporte sa part de scientificité et donc de légitimité aux savoirs proposés. Chacun d'entre eux donne le "la" des savoirs en choisissant de prendre le parti pris de l'activité et/ou de la situation et/ou de l'apprentissage. C'est pourquoi il nous semble important, si l'on cherche à analyser les dispositifs, processus et situations de formation professionnelle, que la formation professionnelle vise explicitement ou non une ambition de professionnalisation, de s'appuyer sur une exploitation des rencontres et des dialogues, au travers des différentes situations, avec les différents formateurs. C'est sans doute ici, par exemple au sein d'ateliers d'analyse de pratiques, que l'on peut initier et organiser des processus de négociation, de transaction et d'accompagnement (Mayen, 2008, p. 57) visant à créer les conditions d'un travail sur les savoirs dans un rapport triple aux situations, à l'activité et à l'apprentissage.

Dès lors, si l'on veut penser autrement la question des savoirs en formation professionnelle des adultes, il est important d'interroger deux dimensions : première dimension, celle de la légitimité des énoncés présents en formation professionnelle. Ces énoncés sont-ils le produit d'une transposition didactique ? Sont-ils l'incarnation des savoirs issus de la recherche scientifique, et notamment des sciences de

l'éducation ? Dans cette perspective, peut-on dégager des savoirs académiques des sciences de l'éducation faisant l'objet d'une unanimité quant à leur choix et à leur place dans le curriculum de formation à l'enseignement ? A l'instar de Durand (2008), ces énoncés scientifiques sont-ils pensés et conçus comme des réponses aux problèmes et caractéristiques des situations ? Sont-ils des propositions d'action ou des réponses pour construire et développer des compétences ? Quelle place peuvent occuper les savoirs d'expérience dans cette tentative de dialogue avec les savoirs issus des sciences de l'éducation ? Quels sont les critères de sélection de ces savoirs savants (Mayen, 2008, p. 44) ? Dans la mesure où les processus de formation professionnelle sont constitués de dimensions tant biographiques que relationnelles, en contexte formel et/ou informel, comment tenir compte de ces différentes situations ? La réponse, là encore, consistant à engager un travail sur les relations dialectiques entre situation, activité et apprentissage nous semble une proposition à défendre. En s'intéressant aux savoirs professionnels, nous pouvons mettre en évidence comment un tel objet peut être tour à tour objet de recherche, objet d'apprentissage et objet de transformation sociale. Cela peut orienter la recherche en formation des adultes vers des contrées jusqu'alors peu explorées, notamment en posant ces quelques questions : Comment et à quelles conditions s'opère la "transmission du travail au travail" ? Que transmet-on en situation de travail : savoirs professionnels, gestes, ficelles de métier, valeurs, savoirs expérientiels ? Quelles sont les situations et les temporalités les plus à même de créer les conditions de la transmission du métier ? Et à l'instar de la formation ou de l'enseignement, la transmission professionnelle s'apprend-elle ? Dans cette perspective, la lecture descriptive et compréhensive de cette seconde figure emblématique de la formation professionnelle des adultes nous éclaire sur les tensions et enjeux d'un champ interpellé dans sa capacité à répondre simultanément, et souvent dans l'urgence, à des problématiques socio-professionnelles à des questions de recherche et à des finalités de formation.

LES ETATS D'AME DE LA FORMATION DES ADULTES ENTRE L'ECOLE ET LA VIE

En regardant de plus près la formation des adultes, nous pourrions considérer qu'elle couvre un domaine plus large que la formation professionnelle. Dans son ouvrage de 2002, Forquin montre de quelles manières l'essor du discours institutionnel de l'éducation permanente participe de la mort de l'éducation des adultes. Dans cette perspective, l'éducation des adultes n'est plus un additif ou une suite logique de l'éducation des enfants. Elle est une composante parmi d'autres d'une éducation tout au long de la vie (OCDE, 1973). Pineau (2000, p. 35) insiste sur cet aspect en considérant l'éducation permanente comme "un projet révolutionnaire qui substitue

un temps destructeur à un temps créateur permanent qui se manifeste dans une multitude de pratiques". Le terme d'éducation préférée au terme de formation confirme cette thèse d'une extension de l'éducation et de ses visées, à l'ensemble des situations et temps de la vie. Les frontières entre les différentes figures de l'éducation caractérisées par différents espaces et différents temps disparaissent pour laisser émerger une éducation se situant dans les contextes et dans les territoires de l'existence humaine, selon des temporalités continuées (Pineau, 2000). Olry et Laot (2004) interrogent le terme d'adulte. Qu'est-ce que l'adultéité se demandent-ils ? A partir de quand peut-on dire qu'il y a formation des adultes ? Cette formation se décline-t-elle dans le seul cadre d'une relation à l'autre (dans ou hors de toute situation formelle) ? Ou bien dans la seule prise de conscience de l'acte de se former. Pour Olry et Laot, c'est en 1970, en France, que le terme de formation des adultes apparaît. Il semble directement lié au développement des politiques de formation professionnelle continue. Nous pouvons donc constater ici une scission entre l'expression d'éducation permanente ou celle d'éducation tout au long de la vie d'une part et l'expression de formation d'adultes très imprégnée, dès cette époque, des objectifs assignés à la formation professionnelle continue. Mais ici il convient de distinguer les discours portant tantôt l'éducation permanente, tantôt la formation des adultes. Nous voyons bien qu'ici, l'un et l'autre contiennent des ambitions politiques et des visées idéologiques. Pour les zéloteurs de l'éducation permanente, selon une lecture française, il faut viser "cette idée de perfectibilité infinie, issue des Lumières et en particulier de Condorcet" (Fabre, 1994, p. 48). Pour les tenants de la formation des adultes, il est important de soutenir le développement de l'appareil de formation professionnelle, en particulier dans deux contextes socio-économiques spécifiques : les contextes de développement technologique et les contextes de restructuration industrielle (Bouvier, 2004). Nous avons montré (Maubant, 2004) comment la formation des adultes, en France notamment, tente de résister à cette nouvelle orientation imposée par ces deux contextes en poursuivant l'une de ses fonctions fondatrices : la démocratisation de l'accès aux savoirs. En participant à l'essor d'actions socio-éducatives, à la mise en œuvre de formations d'aides aux personnes en difficulté sur le plan social et cognitif et en agissant pour s'impliquer dans les dispositifs visant à freiner l'exclusion scolaire et la marginalisation économique (Villemagne, 2011), la formation des adultes, en France tout particulièrement, soutenue et renforcée par les expériences et les valeurs de l'éducation populaire semble poursuivre son ambition d'émancipation des êtres humains. Il ne s'agit alors pas de *educare*, signifiant remplir, *Putting In*, mais de *educere* signifiant mener hors de, conduire vers l'autonomie et la liberté, *Bringing Out*. (Freire, 1983, dans Schwartz, 1988).

Dès lors, au-delà des finalités institutionnelles, la formation des adultes dans ses actions et dans ses pratiques tend à maintenir sa pleine place dans les valeurs portées par les discours sur l'éducation permanente, elle-même nourrie des valeurs et des

principes de l'Education nouvelle et de l'Education populaire. Schwartz considère que la puissance visionnaire de la formation des adultes, en France notamment, réside dans sa capacité à développer simultanément différentes actions éducatives. Les publics visés par ces actions de formation des adultes peuvent tour à tour être de niveau "délibérément faible, délibérément élevé avec les formations proposées par le Conservatoire des arts et métiers ou dans l'entre-deux avec les Universités populaires" (Schwartz, 1988, p. 9). Ces formations d'adultes peuvent selon les cas viser la promotion sociale et professionnelle, le rattrapage scolaire, le développement socioculturel. Les contenus proposés par ces formations chercheront à répondre à cette pluralité de publics et d'objectifs. Mais c'est du côté des valeurs portées par la formation des adultes qu'il faut identifier une dimension pouvant donner un nouveau souffle à la formation professionnelle. En faisant référence à Freire, Schwartz rappelle que le pédagogue brésilien pointe deux dimensions dont nous avons parlé dans la première et la seconde partie de ce texte : la dimension de la professionnalisation et la dimension des savoirs. "Quelle est l'issue éducative des formations, et notamment quel est le mode de retour au quotidien ?" se demande Schwartz (1988). Il s'interroge aussi sur les modalités d'élaboration des savoirs. Qui les initie, qui les porte et qui les transmet ? Autant de questions que reprennent Labelle et Eneau (2008). Mais ils lui donnent une tonalité qui propose de rassembler les aspirations à une formation d'adultes émancipatrice échappant ainsi au lyrisme teinté de mélancolie suggéré par les souvenirs de l'Ecole républicaine française. Pour Labelle et Eneau (2008, p.41), la formation des adultes est cette occasion où "se retrouvent de connivence, dans une combinatoire dont chaque adulte a le secret, les diverses logiques des désirs de la personne et des impératifs de la société". Cet enjeu, poursuit-il, n'entraîne-t-il pas toujours l'existence de mise en réciprocité des logiques entre elles, pour que l'adulte au travail progresse dans sa conscience d'homme ? Ainsi, nous pouvons considérer que la formation des adultes dans sa capacité à interroger la dimension professionnalisante des politiques et dispositifs de formation professionnelle, en interrogeant notamment les relations, voire les tensions entre la finalité idéologique et politique, la finalité formative, la finalité d'apprentissage et la finalité de transformation de la pratique à partir d'un dialogue pensé et mis en œuvre entre activité, situation et apprentissage, se place en avant garde de la réflexion sur l'évolution des formations professionnelles notamment lorsque celles-ci sont assignées à professionnaliser. Intrinsèquement, cette nouvelle donne de la formation des adultes impose de penser autrement les articulations entre sphères de la formation, sphère privée et sphère professionnelle, ce qui nourrit les injonctions institutionnelles aux développements de multiples partenariats, notamment entre les universités et les entreprises.

Ainsi, en interrogeant ces deux figures contemporaines de la formation des adultes, la professionnalisation et les savoirs professionnels, on réveille implicitement une figure plus ancienne, celle des rapports entre l'école et la vie. En effet, la formation des adultes hérite d'une conception éducative séculaire cherchant à réconcilier le monde scolaire et le monde réel. Rappelons que l'éducation traditionnelle, centrée sur l'exposition et la transmission du savoir s'érige et se construit en méfiance et en défiance par rapport au monde. Ainsi, l'école coupée de la vie, en retrait du monde, méprise l'utile et revendique une culture gratuite fondée sur l'enseignement des humanités. L'école traditionnelle reste néanmoins un lieu où les élèves apprennent à définir et mettre en œuvre une visée socio-politique en maîtrisant les instruments intellectuels nécessaires à la construction du raisonnement et du jugement. L'Education nouvelle élargit les territoires et les temps éducatifs. En dépassant les murs de la classe, l'Ecole nouvelle prône ainsi un monde protégé qui constitue le cadre des premiers apprentissages de l'enfant. En prônant une éducation à la campagne, en mettant en valeur une éducation naturelle inspirée de Rousseau, et mis en forme par Pestalozzi, on valorise la nature comme une nouvelle culture, une culture du sujet centrée sur les besoins et les intérêts de l'enfant. L'Education nouvelle cherche donc à réconcilier l'individu et l'école. Elle vise aussi à donner sens aux savoirs appris au regard des intérêts personnels des élèves. Elle utilisera un contexte : le milieu naturel. Elle mobilisera une situation : la situation de travail, autrement dit une situation cherchant à donner du sens aux savoirs à construire et une éducation sensée répondre aux besoins naturels de l'enfant.

Or, la formation des adultes est très inspirée de l'Education nouvelle et ceci pour au moins deux raisons. Elle cherche à interroger le rapport entre le monde éducatif (scolaire et privé) et le monde réel selon une grille de lecture qui assigne à la formation : deux finalités (une finalité éducative et une finalité productive), trois territoires (le monde privé, le monde scolaire et le monde de l'activité socio-professionnelle), trois temporalités, dans la mesure où se pose la question des articulations temporelles entre l'éducation privée, l'éducation scolaire, l'éducation socio-professionnelle. Interroger les fondements de la formation des adultes, c'est étudier et analyser la manière dont les politiques, dispositifs, processus et situations de formation vont parvenir à concilier différentes finalités, différents territoires, différentes temporalités. Dès le XVI^e siècle, les systèmes éducatifs européens vont chercher à orchestrer cette conception d'un rapport complémentaire, dialogique, fructueux entre l'école et la vie. En France, en particulier, elles vont concevoir un système éducatif où les liens entre l'école et la vie se trouvent tour à tour proches ou éloignés. Ailleurs, notamment en Amérique du Nord, la construction de savoirs socioprofessionnels, puis plus récemment, le développement de compétences constitue les axes dominants des politiques de formation ou d'éducation des adultes

(DRHC, 2000 et 2001) au service d'un pragmatisme et d'une visée fonctionnaliste de l'éducation.

LES PROFESSIONNELS : DES ADULTES EN FORMATION ?

En cherchant à dessiner le paysage de la formation professionnelle des adultes à partir de ses trois figures comme autant de visages et de regards singuliers, mais complémentaires (celle de la professionnalisation, celle des savoirs professionnels et celle du rapport entre l'Ecole et la vie), nous avons souhaité défendre la thèse que la formation professionnelle devait retrouver les valeurs fondatrices de la formation des adultes. Ces valeurs nous conduisent à reconsidérer l'agir professionnel comme objet scientifique, comme objet de formation-apprentissage, comme objet de transformation socio-professionnelle. Cela nous invite et nous encourage à nous rappeler que la formation, y compris professionnelle, et surtout lorsqu'elle se veut professionnalisante, est avant tout affaire d'apprentissage. Enfin, en nous incitant à sortir du dilemme entre commandes sociopolitiques, injonction formative et exigences scientifiques, les valeurs de la formation des adultes nous proposent de rassembler dans un même mouvement l'école et la vie. Pour instaurer les valeurs de la formation des adultes dans une réflexion sur la formation professionnelle, dans ses trois dimensions téléologiques, praxéologiques et scientifiques, il est important de travailler, nous semble-t-il dans deux directions : la question des savoirs scientifiques issus des recherches en sciences de l'éducation et de leurs transfert-transmission dans l'activité, la question des porteurs de savoirs, c'est-à-dire la question des pratiques de ceux qui accompagnent les processus et situations de professionnalisation. Face aux risques d'une dilution de l'ambition de transformation sociopolitique, face aux injonctions de la professionnalisation, il nous semble essentiel d'identifier les conditions second souffle pour les formations professionnelles à visée professionnalisante. Cette nouvelle dynamique viendra, nous en sommes convaincus, de la formation des adultes nourrie de son histoire et de ses valeurs.

BIBLIOGRAPHIE

- Berland, Y. (2006). *La formation des professionnels pour mieux coopérer et soigner*. Rapport remis à la Ministre de la santé, de la jeunesse et des sports. Gouvernement de la France. [en ligne] http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/cooperation_prof_formation.pdf
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris, France : Puf.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Legault, F. ; Deaudelin, *et al.* (2005). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez des enseignants de maternelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 33-54.
- Combes, M.C. (2011). La professionnalisation des études universitaires. *Education permanente*, 188, 25-35.
- De Gaulejac, V. (2005). *La société malade de la gestion*. Paris, France : Seuil.
- De Gaulejac, V. (2011). *Travail, les raisons de la colère*. Paris, France : Seuil.
- Demilly, L. (1998). La restructuration des rapports de travail dans les métiers relationnels. *Travail et emploi*, 76, 3-19.
- Depaepe, M. (2001). La recherche expérimentale en éducation de 1890 à 1940. Les processus historiques sous-jacents au développement d'une discipline en Europe de l'Ouest et aux Etats-Unis. In Hofstetter R., Schneuwly B. (dir.) *Le pari des sciences de l'éducation* (p. 29-56). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Développement des ressources humaines Canada (DRHC). (2001). *Atteindre l'excellence. Investir dans les gens, le savoir et les possibilités. La stratégie d'innovation du Canada*. Ottawa, Canada : Sa majesté la Reine du chef du Canada.
- Développement des ressources humaines Canada (DRHC). (2002). *Le Savoir, clé de notre Avenir. Le perfectionnement des compétences au Canada. La stratégie d'innovation du Canada*. Ottawa, Canada : Sa majesté la Reine du chef du Canada.
- Durand, M. (2008). Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants. In Perrenoud P., Altet M., Lessard C., Paquay L. (2008) (dir.) *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 32-44). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris, France : Puf.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris, France : Puf.
- Forquin, J.C. (2002). *Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente. Analyse thématique d'un corpus international*. Paris : L'Harmattan.

- Gouvernement du Québec (2012). *L'assurance qualité à l'enseignement universitaire: une conception à promouvoir et à mettre en œuvre*. [en ligne] <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0476.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société (2008-2010)*. [en ligne] <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf>
- Hamzaoui, M. (2008). Nouvelles configurations des métiers du social. Formation et professionnalisation. *Travail, emploi, formation*, 8, 3-7.
- Ion, J. (2009). Travailleurs sociaux, intervenants sociaux : quelle identité de métier ? *Informations sociales* (2)152, 136-142.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 31-44.
- Labelle, J.M. & Eneau, J. (2008). *Apprentissage pluriels des adultes : questions d'hier et d'aujourd'hui*. Paris, France : L'Harmattan.
- Lantheaume, F. & Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris, France : Puf.
- Le Monde (2012). *Perçu comme plus éprouvant, l'enseignement suscite moins de vocations*. [en ligne] http://www.lemonde.fr/societe/article/2010/12/21/percu-comme-plus-eprouvant-l-enseignement-suscite-moins-de-vocations_1456182_3224.html
- Leplat, J. (2007). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*, t. 1. Toulouse, France : Octarès.
- Lessard, C. & Tardif, M. (2006). La nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'université. In Lenoir Y., Bouiller-Oudot M.H. *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 27-66). Québec, Canada : Pul.
- Malglaive, G. (1992). *Enseigner à des adultes*. Paris, France : Puf.
- Maubant, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Paris, France : Puf.
- Mayen, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. In Perrenoud P., Altet M., Lessard C., Paquay L. (dir.) *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 43-58). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- OCDE (1973). *Education récurrente : une stratégie pour l'éducation tout au long de la vie*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (1996). *L'économie fondée sur le savoir*. Paris, France : OCDE.
- OCDE (2001). *L'apprentissage tout au long de la vie : aspects économiques et financiers*. Paris, France : OCDE.

Olry, P. & Laot, F. (2004). *La formation des adultes, histoire et problématiques actuelles*. Paris, France : Institut national de recherche pédagogique.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris, France : Puf.

Perrenoud, P. ; Altet, M. ; Lessard, C. ; Paquay, L. (2008) (dir.). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Perrenoud, P. (2008). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage*. Paris, France : ESF.

Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris, France : Anthropos.

Schwartz, B. (1988). Education permanente et formation des adultes : évolution des pratiques, évolution des concepts. *Education permanente*, 92, 7-21.

Tanguy, L. (1998). *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France*. Paris, France : La Documentation française.

UNESCO. (2010). *Rapport mondial sur les sciences sociales*. [en ligne] <http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/resources/reports/world-social-science-report/>

Villemagne, C. (2011). La réussite scolaire en contexte d'éducation des adultes. Résultats et réflexions émergeant d'une recherche exploratoire. *Education et francophonie*, 39 (1), 201-217

Wittorski, R. (2008) Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi*, 101, 105-117.