

LA FORMATION DES ADULTES DANS LA *DEUXIÈME PARTIE DE LA VIE* : VERS UNE TRANSFORMATION ÉPISTÉMOLOGIQUE DE LA FORMATION DES ADULTES ?

Dominique KERN

Université de Haute-Alsace, LISEC – UR 2310 (France)

RÉSUMÉ

L'évolution démographique fait apparaître deux phénomènes : l'augmentation de l'espérance de vie et l'accroissement du nombre des adultes plus âgés. Pour l'éducation et la formation des adultes, les questions de la définition du nouveau public et de sa catégorisation se posent. L'hypothèse des *adultes dans la deuxième partie de la vie* propose une définition permettant un positionnement individualisé des apprenants concernés. La pertinence d'un intérêt spécifique pour ces personnes se justifie non seulement par leur capacité à apprendre mais également par la nécessité de la maintenir. Ce nouveau public donne l'opportunité à la recherche en éducation et en formation d'élargir la compréhension des apprenants adultes. Les adultes plus âgés n'étant pas concernés – pour le moment – par des réglementations et pressions normatives, c'est l'occasion d'observer des personnes apprenantes faiblement influencées par des facteurs extérieurs (dispositifs incitatifs par des financements, pression sociale, etc.).

MOTS-CLÉS

Deuxième partie de la vie, épistémologie, formation des adultes, nouveau public de l'éducation.

L'OUVERTURE VERS DE NOUVEAUX PUBLICS

La recherche sur l'éducation et la formation des adultes se focalise majoritairement sur les personnes en phase active, pas seulement en France. Il est vrai aussi que les retraités ne font l'objet d'aucune législation spécifique par rapport à l'éducation et la formation. On pourrait percevoir dans ces faits un positionnement clair face au choix supposé limitatif entre un modèle de professionnalisation et celui d'émancipation libératrice de la formation des adultes. Un exemple du passé récent mais que l'on espère révolu abonde clairement en faveur de la professionnalisation, réduisant au passage la vie à l'activité professionnelle. En 2004, le législateur fait le choix d'intituler la loi n° 2004-391 « relative à la formation professionnelle tout au long de la vie... ». L'utilisation du terme « formation tout au long de la vie » dans le contexte restreint de la formation professionnelle est en contradiction avec les efforts des organisations supranationales qui tentent justement de dépasser cette perception réduite de la formation de manière proactive depuis les années 1990 (Conseil de l'Union Européenne, 1996). Aujourd'hui, le risque que la formation des adultes soit réduite au contexte du travail rémunéré ne peut pas être totalement écarté, mais la situation a indéniablement évolué depuis.

Le vieillissement de la population génère des mutations comme le maintien en emploi des employés vieillissants, les modifications démographiques générales¹ et les besoins en termes de compétences liées². Elles incitent les acteurs économiques, publics, de la santé, etc. à reconsidérer l'importance de la formation pour les adultes plus âgés. Ces derniers apparaissent en réalité comme un groupe important pouvant atteindre – en fonction des critères de définition appliqués – plus que la moitié de la population adulte (Insee, 2020b). L'intégration de ces faits dans l'épistémologie éducative conduit à l'hypothèse de *l'adulte dans la deuxième partie de la vie*. L'idée consiste à interroger la pertinence éducative des modifications qui interviennent quand la personne se positionne elle-même dans la seconde moitié de sa vie. Ces évolutions concernent par exemple la perception de soi-même ou son rapport aux expériences.

Les adultes plus âgés sont un nouveau public pour la recherche en éducation. Leurs particularités possèdent un potentiel important de transformer l'épistémologie de l'éducation et de la formation des adultes. L'exemple des facteurs de motivation permet d'en donner un aperçu. Si pour des publics plus jeunes, un diplôme, une promotion professionnelle ou l'augmentation de l'efficacité dans l'emploi peut motiver l'engagement en formation, pour un public en fin de carrière ou à la retraite, il s'agit davantage d'aspects intrinsèques qui soutiennent la démarche (Duay & Bryan, 2008 ; Wienberg, 2013). Le constat de l'injonction faite à ces derniers d'être « les acteurs et les auteurs de leur propre vie » (Barbier & Wittorski, 2015, p. 6) n'apparaît plus comme un choix pour eux mais comme un élément constitutif de leur rapport à la formation. Ils ne sont plus (ou dans le cas des employés seniors beaucoup moins) soumis à des logiques normatives de carrière ou d'insertion professionnelle. Leur engagement en formation est déterminé entre autres par les compétences métacognitives existantes (ex. savoir apprendre).

¹ Avec l'arrivée à l'âge de la retraite des générations à forts effectifs du baby-boom (nés après 1944).

² Ex. gérer sa santé en vieillissant, s'adapter à une vie longue, etc.

Ces éléments obligent les chercheurs à élargir progressivement leur base épistémologique – comme cela a déjà été par ailleurs proposé par Mialaret (1976). L'éducation et la formation peuvent se définir par rapport à leur fonction anthropologique basique : soutenir un apprenant. La conceptualisation de ce soutien peut s'opérer sous des formes diverses et variées (formalisées, non-formalisées, etc.) et elle ne nécessite pas obligatoirement l'intervention d'un tiers. Le soutien peut être apporté à l'apprenant par lui-même (formation autodirigée).

L'article propose un approfondissement de cette perception élargie de l'éducation avec la définition des concepts et hypothèses reliés. Il s'agit de faire ressortir à titre d'exemples les éléments spécifiques de la formation pour ce public pour argumenter le caractère transformatif qu'il exerce sur la formation des adultes et sur la recherche dédiée. L'intégration des adultes plus âgés permet de faire aboutir la réflexion épistémologique sur les publics de l'éducation. La perception de l'éducation et de la formation – pas seulement des adultes – se trouve complétée par l'intégration des personnes apprenantes avec des particularités nouvelles. En effet, ce public nouveau se soustrait à bon nombre de catégories et facteurs qui ont pu limiter le regard sur le phénomène éducatif : il échappe à toute pression sociale et économique (formation continue professionnelle) ainsi qu'à des injonctions réglementaires (obligation scolaire). Il peut décider de se former (ou non) et choisir librement ses objectifs d'apprentissage.

L'ADULTE DANS LA *DEUXIÈME PARTIE DE LA VIE* ET L'ÉDUCATION : DÉFINITIONS

Avant de développer la problématisation à proprement parler, il est nécessaire de définir les deux notions centrales de la contribution, à savoir l'adulte dans la *deuxième partie de la vie* ainsi que l'éducation et la formation. Le développement qui suit ne reprend que les éléments saillants d'autres publications qui les approfondissent davantage (Kern, 2016a).

Commençons par l'éducation et le choix d'y inclure la formation. Il n'est pas question de nier ou d'interroger les différentes caractéristiques que les experts peuvent attribuer aux deux termes. Au contraire, il s'agit plutôt de souligner qu'ils peuvent signifier d'innombrables réalités dont l'interprétation dépend très largement du regard que l'on y porte. Les théories préalables de l'observateur, ses bases épistémologiques, identifiées ou inconscientes, ou le contexte, pour ne nommer que ces trois éléments, influencent la perception de l'objet et son interprétation. Il ne faut pas oublier que l'éducation est un fait humain et se doit de respecter l'inimaginable diversité qui caractérise les Hommes.

Les récents débats au sein de la 70^{ème} section du Conseil National des Universités sur la dénomination des sciences de l'éducation et de la formation et la décision finale (MESRI, 2018) témoignent de la nécessité de sortir la discipline de la perception « éducation scolaire ». L'ajout du terme formation à l'intitulé de la discipline communique aux non-initiés l'évidence que cette discipline s'intéresse aussi aux adultes à tous les âges de la vie et non pas seulement aux enfants. Si cet affichage clair vers l'extérieur est cohérent, il reste pourtant le dilemme que l'argumentation épistémologique de Mialaret (1976), qui intègre avec une démonstration solide et détaillée la formation dans l'éducation, garde même un demi-siècle plus tard toute sa pertinence.

Si on se positionne dans la recherche pour (et non pas sur) l'éducation (Weisser, 2005) et si on partage l'idée que la recherche en éducation ne devrait pas partir d'idéologies ou de concepts mais bien de la personne, on arrive à la conclusion qu'une définition large de l'éducation (incluant la formation) doit impliquer à la fois l'apprenant et le dispositif. Ce dernier est à la disposition du premier, lui permettant de tendre vers son objectif, qui consiste à apprendre. Par conséquent, la définition utilisée dans cet article est la suivante : l'éducation est un soutien plus ou moins structuré apporté à un apprenant (Kern, 2016a, 2016b). Cette définition large a l'avantage d'intégrer aussi les processus d'apprentissage autodirigés. En effet, le soutien peut être apporté par l'apprenant à lui-même, qui crée son propre dispositif. Le degré de la structuration de l'auto-soutien dépend des compétences autodidactiques de la personne. Ce constat n'est pas anodin. L'article reviendra sur le rôle important que jouent ces compétences dans la formation des adultes dans la *deuxième partie de la vie*.

La deuxième notion centrale utilisée dans cet article tente de cerner avec précision un public de l'éducation dont l'intérêt systématique est relativement récent : les adultes plus âgés. Cette locution s'appuie sur l'appellation anglaise *older adults*. La construction sémantique utilise le comparatif absolu. Elle permet de signifier l'objet en question que sont des adultes ayant vécu un peu plus longtemps que les autres (adultes plus jeunes). Cependant, cette définition reste vague. Elle ne livre pas les critères permettant de positionner une personne clairement dans cette catégorie.

Un élément du problème réside dans la représentation tripartite de la vie humaine. Établie depuis l'antiquité, elle sépare de manière programmatique l'enfant, l'adulte et la personne âgée (Kern, 2016a). L'importance persistante du modèle se manifeste dans les grandes institutions structurantes des états nations modernes. Le système scolaire est dédié à l'enfance, le droit du travail – comme un ensemble de législations abondantes encadrant juridiquement le travail rémunéré – concerne les adultes (en vie active) et le système de prévoyance obligatoire (retraite) se propose de résoudre le problème du financement de la vie des adultes en phase post active, des personnes âgées (*ibid.*). Il s'agit de réponses sectorielles censées résoudre durablement des problèmes spécifiques et typiques, liées de manière causale à ces trois groupes idéaltypiques de la population. Mais la simplicité apparente de la tripartition n'arrive plus à compenser les contradictions inhérentes et paradoxales qui apparaissent de manière progressive dans nos sociétés développées.

Le champ de l'éducation et de la formation a lui aussi adopté la logique de la tripartition en développant des approches spécifiques : la pédagogie pour l'enfance, l'andragogie pour l'âge adulte et la gérontagogie (ou géragogie, etc.) pour les plus âgés (Kern, 2016a). Mais, là également, la trop grande simplification fait apparaître des incohérences du modèle notamment dans les transitions.

L'idée initiale de l'éducation scolaire empiète de plus en plus sur la phase adulte. La continuation des études largement au-delà du Bac impose aux universités la gestion de ce qui est appelé la massification des formations tertiaires. Les frontières entre l'enfance et l'âge adulte se brouillent. La même chose est vraie à la fin de la période de la vie dédiée au travail rémunéré où les frontières entre l'adulte en vie active et celui à la retraite deviennent plus floues. Pour faire évoluer le système de la tripartition, des transitions ont été ajoutées au modèle. Mais elles sont devenues des étapes propres, pas seulement dans la pratique éducative et de formation. L'adolescence signifiant initialement le passage entre l'enfance et l'âge adulte est devenue une phase propre, générant de nouvelles phases de transition, comme la préadolescence qui devient à son

tour une phase à part entière. L'évolution du modèle étant inflationniste, il apparaît comme solution de le simplifier par un mouvement inverse.

Le résultat est la séparation de la vie en une première et une deuxième partie³ (Kern, 2016a). Cette idée n'est pas nouvelle dans la pensée occidentale. Au XIV^{ème} siècle déjà, Dante Alighieri se situe comme acteur dans sa *divine comédie* « au milieu du chemin de notre vie... » (1320, p. 11 ; Chant 1, 1-3). L'auteur décrit cette phase comme un moment de prise de conscience de l'égaré moral et intellectuel (*ibid.* p. 508). En ce qui concerne l'éducation, le seuil qui marque le passage entre la première et la *deuxième partie de la vie* est considéré par plusieurs chercheurs comme un moment crucial (Peterson, 1976, 1980 ; Carré, 1985 ; Moody, 1987 ; Peterson & Masunaga, 1998 ; Iller & Wienberg, 2010).

L'idée spontanée qu'il faut un calcul arithmétique pour définir ce moment repose sur la prémisse que la définition est nécessairement objective. Cependant pour ce faire, il faudrait connaître le moment précis de la fin de vie – ce qui n'est pas possible dans l'absolu. Une autre option – celle retenue – s'appuie sur l'appréciation subjective de la personne elle-même. Au moment où elle a le sentiment (d'abord), suivi de la certitude (ensuite), que le temps vécu est très probablement déjà plus long que le temps qui reste encore à vivre, elle se trouve par définition dans la *deuxième partie de sa vie*. Cette prise de conscience est abrupte et culmine dans un moment de confrontation à la fois avec l'évidence et l'impensable.

Le mitan de la vie confronte à l'inéluctabilité de la fin de vie mais permet, du fait de la prise en compte précoce, une réaction proactive (Heslon & Cocandeu-Bellanger, 2013). Le moment pousse à mettre en évidence les multiples expériences et acquis mais peut aussi faire apparaître un sentiment de lassitude (Boutinet, 2004b) et il présente des enjeux psychosociaux spécifiques (Houde, 1999). La manière de le gérer dépend des compétences de la personne pour s'adapter au contexte de vie changeant, c'est-à-dire de sa capacité à apprendre et à se former.

QUATRE ARGUMENTS POUR JUSTIFIER LA PERTINENCE DE LA PROBLÉMATIQUE

Pour simplifier la situation complexe qui émane du rapprochement de la formation des adultes et du nouveau public, nous avançons quatre arguments justifiant la pertinence de la problématique. Un premier est l'évolution de l'espérance de vie qui a été spectaculaire ces dernières décennies. Si au XVII^{ème} siècle elle était d'environ 25 ans, elle s'élevait en 1950 pour les hommes à 63,4 ans et pour les femmes déjà à 69,2 pour atteindre en 2019 : 79,7 ans et 85,6 (Insee, 2015a, 2015b, 2020a). Nous avons gagné depuis 70 ans en moyenne deux à trois mois de vie par an. Cette évolution contribue à une part plus importante des cohortes des personnes de 50 ans et plus dans notre société. Phénomène négligeable, réservé à un petit nombre de privilégiés par le passé, la longévité concerne dans les sociétés développées un nombre croissant de personnes.

³ Le choix en faveur de « deuxième » au détriment de « seconde » repose sur l'intention de faire apparaître le paradoxe par rapport à la représentation simplifiée de deux phases à durée égale. Le terme « phase » remplace le terme « moitié » utilisé dans des publications antérieures. L'objectif est la prévention d'une perception réduite et normative de la phase de la vie en question. La justification détaillée des choix fera objet d'une publication ultérieure.

Le deuxième aspect est anthropologique, voire philosophique. Grâce aux analyses menées par des spécialistes sur les productions humaines préhistoriques, nous pouvons aujourd'hui faire l'hypothèse que l'Homo Sapiens est, de par ses compétences et capacités innées, génétiques, un Homme apprenant. L'exemple de l'art pariétal d'il y a plus de 30 000 années montre l'évidence que les techniques appliquées ont nécessité des processus d'acquisition et de perfectionnement de compétences par plusieurs acteurs impliqués (les artistes, le personnel de soutien, etc.) (Fritz & Tosello, 2007). Prenant exemple sur les pratiques d'aujourd'hui, on peut en outre faire l'hypothèse que ces processus d'apprentissage ont pu se réaliser dans des contextes et configurations différents (formation guidée par un formateur, autoformation accompagnée, autodidaxie, etc.). Le deuxième aspect de la problématique suggère de considérer l'être humain comme apprenant, du début jusqu'à la fin de la vie.

Le troisième argument est l'intérêt des Sciences Humaines et Sociales pour la formation du public âgé. Le nombre de spécialistes s'étant intéressé à la question n'est pas abondant. Mais il existe des traces de réflexions théoriques et empiriques tout à fait intéressantes et pertinentes déjà dans l'antiquité, au XVII^{ème} siècle et plus systématiquement à partir des années 1950 (Kern, 2016a).

Le quatrième point, finalement, constitue la pression qui s'exerce sur la formation des adultes. Au-delà des éléments économiques et sociaux contribuant à l'évolution des « cultures d'action éducative » susceptibles de contribuer à la professionnalisation (Barbier & Wittorski, 2015), émergent avec *les adultes dans la deuxième partie de la vie* un public qui possède une forte capacité transformative. Réduisant l'éducation ou plutôt l'action éducative à sa fonction la plus élémentaire dans l'histoire de l'humanité – soutenir un apprenant – il est devenu possible d'y intégrer les personnes qui échappent à tout critère ayant servi par le passé à définir l'éducation et la formation. Pour Durkheim (1911) ou Piaget (1969), l'éducation est par définition l'intervention d'un adulte sur un enfant. Ce lien de causalité et l'attribution de rôles générationnels fixes, auparavant déterminants pour l'éducation, ne sont, dans la définition élargie, seulement qu'un facteur possible de l'éducation. Cette dernière peut dès lors accueillir sans réserve les adultes de tous âges.

Un autre élément exerçant également une pression sur la formation des adultes est le dépassement de l'idée que l'éducation et la formation seraient réduites à des activités nécessitant la présence simultanée de l'éducateur et de l'éduqué, du formateur et du formé. Aujourd'hui, toutes les formes et situations éducatives sont imaginables comme le signalait déjà Mialaret (1976). Des conditions en sont l'autonomie et la responsabilité, compétences, capacités voire attitudes qui s'acquièrent progressivement, le cas échéant, au cours de la vie. S'il est aujourd'hui « demandé aux sujets d'être les acteurs et les auteurs de leur propre vie » (Barbier & Wittorski, 2015, p. 6), ce sont les adultes plus âgés qui y sont confrontés en première ligne. Ils doivent affronter la dernière partie de leur carrière professionnelle (Demailly, 2016) avec comme adversité supplémentaire les difficultés liées au vieillissement biologique. L'injonction sociale du bien vieillir (Ben Mezian *et al.*, 2016) constitue également un défi nécessitant l'ouverture individuelle à des processus d'apprentissage. Il est évident qu'un certain nombre de concernés ne disposent pas des compétences nécessaires pour relever ces défis. C'est à ce moment-là que la formation des adultes et la recherche dédiée interviennent pour apporter leur soutien.

LA DEUXIÈME PARTIE DE LA VIE ET LA FORMATION

Relever le défi signifie pour la formation des adultes d'intégrer dans ses préoccupations de recherche le nombre important des adultes plus âgés. Si on se limite à la France métropolitaine, le nombre des personnes de 19 ans et plus s'élève à 51 millions. L'âge médian de ces adultes se situe à peu près à 50 ans (Insee, 2020a). Il est intéressant de constater – du moins actuellement – que la moitié de la vie adulte coïncide avec l'âge qui est suggéré par différents acteurs comme seuil pour normaliser ce groupe : les « 50 plus »⁴. Il est évidemment incorrect de percevoir ce groupe comme homogène. Bien au contraire, il s'agit d'un groupe extrêmement diversifié. L'hétérogénéité a tendance à s'accroître en accumulant des années de vie du fait de la progression temporelle de l'exposition à des facteurs générateurs de diversité (niveau socio-économique, niveau d'étude, catégorie socio-professionnelle, patrimoine génétique, etc.).

Pour réduire la complexité, le découpage du public en sous-catégories s'impose. Mais comment catégoriser des personnes toutes différentes les unes des autres pour en faire des groupes homogènes ? Le dilemme est connu des Sciences Humaines et Sociales. De la même manière qu'il n'est pas possible de couper un fil d'eau, il n'est pas possible de couper une vie humaine concrète en différentes phases standardisées sans perdre des éléments de lien essentiels. Mais cette impossibilité concernant l'individu n'empêche pas de réfléchir au niveau théorique à la question. La question centrale est celle des critères à retenir pour la classification.

Nous sommes face à une diversité par rapport aux temporalités mais pas par rapport aux événements en soi. Prenons l'exemple d'une maladie chronique. Le moment de l'apparition d'une maladie chronique (comme l'hypertension, un cancer, etc.) peut varier comme la qualité (hypertension légère, modérée ou sévère), mais la probabilité d'être touché par au moins une, voire souvent plusieurs maladies chroniques tôt ou tard dans le processus du vieillissement est élevée. La même chose est vraie pour la retraite. Le moment du passage peut varier ainsi que le contexte (travail rémunéré jusqu'en fin de carrière, chômage, non-activité pour cause de maladie, etc.) ou le montant de la rente, mais la très grande majorité de la population accède tôt ou tard au droit à la retraite. Sur la base de ces deux critères – statut face au travail rémunéré et santé – on peut identifier quatre grandes phases pertinentes en matière éducative qui concernent – à l'exception de la quatrième – une grande part des personnes vieillissantes (Kern, 2016a).

- 1) La première phase de la *deuxième partie de la vie* est, en fonction de la perspective empruntée, la dernière phase de la vie dédiée au travail ou la phase de la préretraite. Le public est désigné avec des termes comme employé senior. Le prévisible passage à la retraite – même s'il reste encore environ 15 ans de travail à 50 ans – commence à influencer avec une intensité croissante sur les choix que les personnes effectuent. Elles commencent à manifester un intérêt croissant pour la phase prochaine, mais restent en même temps impliquées dans le temps dévolu au travail rémunéré. Il s'agit d'une phase dans laquelle les apprentissages visent le maintien dans l'emploi, une dernière évolution de carrière ou une réorientation professionnelle et en même temps il s'agit d'anticiper la phase à venir et de construire (parfaire) les compétences qui seront utiles,

⁴ Une simple recherche sur Internet montre le succès de cette dénomination.

voire nécessaires à ce moment-là.

- 2) La phase suivante est celle de la retraite. Elle se définit par rapport aux droits à la pension (retraite). Mais si la personne s’y est préparée et si on fait abstraction de la rupture liée à la disparition des contacts sociaux liés au travail rémunéré, elle se caractérise par une grande continuité par rapport à la phase précédente en matière de santé, de types d’activité de loisir, etc. Les besoins d’apprentissage – le cas échéant – sont créés dans cette phase par la nécessité de gérer le surplus de temps libre.
- 3) Les deux phases suivantes s’identifient par rapport à la santé et à l’autonomie. La troisième est caractérisée par la fragilisation, notamment du fait des évolutions biologiques, bien qu’influencables, *in fine* inéluctables. L’apparition des difficultés physiologiques handicapantes ne provoque pas encore dans cette phase la dépendance. Au contraire, grâce à ses capacités d’apprentissage (d’adaptation), la personne peut influencer l’évolution et la nature de cette phase. Pour cette raison, elle est particulièrement intéressante pour l’éducation et la formation et notamment – pour des raisons évidentes – pour l’éducation thérapeutique du patient (Kern, 2015).
- 4) La dernière phase est celle du grand âge. Elle se caractérise par l’installation durable de la dépendance. Tout le monde n’y entre pas, un nombre non négligeable se maintient en phase de fragilisation. Les activités éducatives liées à cette dernière phase concernent aussi la santé et le maintien voire la reconquête d’une autonomie partielle, notamment dans les domaines et les activités de la vie qui sont importants pour la personne.
- 5) Si seulement quatre phases ont été annoncées, il est incohérent d’en ajouter une cinquième. Si elle se trouve quand même mentionnée sans être intégrée dans le système, c’est qu’elle touche l’imprononçable, le néant : la dernière phase est celle de la fin de vie. La mort est absolue et normative en ce qui concerne les aspects biologiques. Mais la manière de la gérer dépend des compétences de la personne en la matière, de ses croyances, de l’accompagnement dont elle profite et bien évidemment de son état de santé. On peut faire l’hypothèse que la capacité de l’être humain à construire les compétences nécessaires pour faire face aux défis qui se présentent à lui reste intacte.

Les constructions didactiques du public dans la *deuxième partie de la vie* accordent la plus grande importance aux besoins et préacquis individuels. L’individualisation des formations de ce public est un impératif. Dans la dernière phase décrite, la fin de vie, une intervention éducative normalisatrice ou préconstruite serait de toute évidence aberrante, mais cela est également vrai – même si moins évident – pour les autres phases. Là réside sans doute un défi majeur pour la formation des *adultes dans la deuxième partie de la vie* : elle nécessite l’individualisation. Une forte standardisation n’est pas compatible avec les adultes plus âgés. En effet, ces derniers sont caractérisés plus encore que les plus jeunes par la maturité, la responsabilité ou encore la capacité à l’autonomie (Boutinet, 2004a). La formation dédiée à ce public doit prendre en compte ces spécificités.

UN EXEMPLE DE BESOIN SPÉCIFIQUE DU PUBLIC : LA LITTÉRATIE

On pourrait conclure à ce stade de la réflexion que l'adulte mature n'a tout simplement pas besoin d'une formation conceptualisée. Il la construit lui-même s'il en éprouve le besoin. Cette argumentation renvoie à l'image de l'adulte mature qui dispose de toutes les compétences pour s'autogérer. La réalité montre cependant une autre image. L'étude internationale PIAAC (*Program for the International Assessment of Adult Competencies*) a mesuré sur un modèle analogue aux études PISA la compétence en calcul et en lecture chez les adultes (Jonas, 2013). De manière générale, les résultats ne correspondent pas aux résultats auxquels on pourrait raisonnablement s'attendre. Mais pour les personnes âgées de plus de 45 ans ils sont alarmants. Un quart (domaine de l'écrit) et un tiers (domaine des chiffres) des personnes âgées entre 45 et 54 ans ont des niveaux très faibles. Pour les personnes âgées de 55 à 65 ans, le taux monte à un tiers (écrit) et à quatre sur dix (chiffres). Si l'on considère que ces personnes sont à peine capables de comprendre le contenu d'un texte extrêmement simple, il est permis de penser qu'elles ne disposent pas des compétences basiques nécessaires à la formation qui implique à un moment ou à un autre la capacité de lire et de comprendre des textes.

L'enquête PIAAC étant limitée au public âgé de moins de 66 ans, un groupe de chercheurs allemands a appliqué le questionnaire sur un échantillon de 500 personnes âgées de 66 à 80 ans. Les résultats de littératie montrent des compétences faibles pour 4 personnes sur 10. Ces personnes ne disposent pas des compétences en lecture nécessaires pour participer activement à une société développée. Également 4 personnes sur 10 se situent même au niveau inférieur. Elles ne possèdent pas les compétences nécessaires à la compréhension d'un texte simple. Cela signifie en outre que 8 personnes sur 10 entre 66 et 80 ans ne sont pas en mesure de lire et comprendre par exemple la notice d'emballage d'un médicament (Kern, 2016a). Ces études nécessitent des vérifications à plus grandes échelles, mais il y a des raisons de craindre que nous soyons en face d'un problème dont l'ampleur et l'importance restent ignorées par les décideurs. Bollnow, le premier chercheur européen depuis Comenius à avoir développé une réflexion systématique sur la formation des personnes âgées a suggéré le développement d'une *Gerontagogik* (Gérontagogie) pour les adultes qui n'arriveraient plus à se former par leurs propres moyens, c'est-à-dire les personnes très âgées (Bollnow, 1962). Dans ses publications, Bollnow n'a pas chiffré le public cible potentiel, mais il y a des raisons de croire qu'il n'y intégrait pas à la moitié de la population âgée.

LES ADULTES DANS LA DEUXIÈME PARTIE DE LA VIE : UNE STIMULATION POUR LES TRANSFORMATIONS EN ÉDUCATION ET EN FORMATION DES ADULTES

Le titre évoque – sous forme interrogative – l'éventualité d'un aboutissement de la transformation épistémologique de la formation des adultes grâce à l'intégration des *adultes plus âgés* que nous proposons de conceptualiser comme « *adultes dans la deuxième partie de la vie* ». L'idée consiste à soutenir le paradigme selon lequel l'éducation et la formation ne concernent pas uniquement la formation scolaire ou professionnelle, mais qu'elles englobent toute la vie, du berceau à la tombe selon l'expression historique de Jan Amos Komensky (Comenius, 1656). L'acceptation de cette épistémologie d'ouverture que l'on pourrait

considérer comme anthropologique permettrait de reposer les questions éducatives et de formation dépourvues de toute normativité conjoncturelle et idéologique. Par exemple, la réflexion sur la réciprocité (Eneau, 2003) serait facilitée si la question de l'autorité dans la relation entre l'apprenant et celui qui soutient son apprentissage était seulement perçue comme un aspect de l'éducation et de la formation et non plus comme un élément constitutif.

Cela devient plus facilement possible avec des apprenants qui n'entrent pas dans les cadres habituels de la formation des adultes. Pour le moment, aucune législation n'encadre ou ne règle la *formation des adultes dans la deuxième partie de la vie*. Il est vrai qu'une évolution est perceptible avec les réglementations concernant la formation des employés seniors, mais ces dispositifs s'inscrivent dans une logique de spécification de la formation continue professionnelle et non pas dans un élargissement de la formation qui s'adresserait aussi aux adultes dans la phase post-travail. Ces derniers ne profitent pas d'un statut d'apprenant qui leur est attribué par un cadre légal ou des injonctions normatives sociétales. Cette absence a l'avantage qu'elle permet d'approfondir la compréhension de l'éducation et de la formation auprès d'un public qui fait librement ses choix en matière éducative. On peut faire l'hypothèse que son observation permettra de découvrir des aspects nouveaux de l'éducation et de la formation des adultes, ou du moins de reconsidérer ceux que l'on connaît déjà. Si cela s'avère vrai, l'étude des adultes dans la phase post-travail comporte un fort potentiel transformatif pour notre discipline. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barbier, J.-M., & Wittorski, R. (2015). La formation des adultes, lieu de recompositions ? *Revue Française de Pédagogie*, 190, 5-13.
- Ben Mezian, Forment, V., Guilloux, M., & Pardini, B. (2016). *Accompagner les salariés en fin de carrière : Compétences, motivation, comment vieillit-on au travail ? - Rapport d'étude*. Défi métiers.
- Bollnow, O. F. (1962). Das hohe Alter. *Neue Sammlung Göttinger Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*, 2, 385-396.
- Boutinet, J.-P. (2004a). Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation ? *Savoirs*, 4(1), 9-49.
- Boutinet, J.-P. (2004b). Vie adulte et formation permanente : De la notion au concept. Dans P. Carré & P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 199-218). Dunod.
- Carré, P. (1985). Education des adultes et gérontologie : Origine d'une rencontre. *Gérontologie et Société*, 33, 39-44.
- Comenius, J. A. (1656). *Pampaedia – lateinischer Text und deutsche Übersetzung* (éd. de 1960). Quelle & Meyer.
- Conseil de l'Union Européenne. Conclusions du Conseil du 20 décembre 1996 relatives à une stratégie pour l'apprentissage permanente (97/C 7/02) (1996).
- Dante Alighieri. (1320). *La divine comédie* (éd. 2010). Traduction par J. Risset. Flammarion.

- Demailly, D. (2016). Formation professionnelle : Quels facteurs limitent l'accès des salariés seniors ? *Dares Analyses*, 1-10.
- Duay, D. L., & Bryan, V. C. (2008). Learning in Later Life: What Seniors Want in a Learning Experience. *Educational Gerontology*, 34(12), 1070-1086.
- Durkheim, É. (1911). Éducation. Dans *Nouveau dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson* (édition numérique). Paris, France : Librairie Hachette et Cie.
- Eneau, J. (2003). *Vers un modèle d'organisation autoformatrice – Apports du concept de réciprocité à une perspective d'autonomisation en formation* [Université de Montréal et Université Louis Pasteur de Strasbourg].
- Fritz, C., & Tosello, G. (2007). The Hidden Meaning of Forms: Methods of Recording Paleolithic Parietal Art. *Journal of Archeological Method and Theory*, 14(1), 48-80.
- Heslon, C., & Cocandeau-Bellanger, L. (2013). Qu'apprendre de (et lors de) l'avancée en âge ? Épreuves de temps et apports de l'expérience. Dans D. Kern (dir.), *Formation et vieillissement – apprendre et se former après 50 ans : Quels enjeux et quelles pertinences* (pp. 13-37). Presses Universitaires de Nancy – Éditions Universitaires de Lorraine.
- Houde, R. (1999). *Les temps de la vie – Le développement psychosocial de l'adulte* (3e éd.). Gaëtan Morin.
- Iller, C., & Wienberg, J. (2010). „Ältere“ als Zielgruppe in der Erwachsenenbildung oder Ansätze einer Bildung in der zweiten Lebenshälfte? *Magazin erwachsenenbildung.at*, 10, 15-24.
- Insee. (2015a). *Espérance de vie à divers âges, France Métropolitaine depuis 1946*. Insee www.insee.fr.
- Insee. (2015b). *Espérance de vie à la naissance par sexe*. Insee.
- Insee. (2020a). Bilan démographique 2019 – La fécondité se stabilise en France. *Insee Première*, 1789, 1-4.
- Insee. (2020b). *Pyramide des âges 2020 (interactive) – France et France métropolitaine*. Insee.
- Jonas, N. (2013). Les capacités des adultes à maîtriser des informations écrites ou chiffrées – Résultats de l'enquête PIAAC 2012. *Insee Première*, 1467, 1-4.
- Kern, D. (2015). L'éducation thérapeutique du patient et la formation des adultes dans la 2^e moitié de la vie. *Éducation thérapeutique du patient*, 1(7), 10201 1-9.
- Kern, D. (2016a). *La recherche sur la formation et l'éducation des adultes dans la deuxième moitié de la vie*. Harmattan.
- Kern, D. (2016b). *La recherche sur la formation et l'éducation des adultes dans la deuxième moitié de la vie – HdR Volume I Note de synthèse* [Habilitation à diriger les recherches, Université de Haute Alsace, Mulhouse].
- MESRI. *Arrêté du 18 décembre 2018 fixant la liste des groupes et des sections ainsi que le nombre des membres de chaque section du Conseil national des universités – Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation* (ESRH1833828A).
- Mialaret, G. (1976). *Les Sciences de l'Éducation*. PUF.
- Moody, H. R. (1987). Why worry about education for older adults? *Generations*, 12(2), 5-9.

- Peterson, David. A. (1976). Educational Gerontology: The state of the art. *Educational Gerontology*, 1, 61-73.
- Peterson, David. A. (1980). Who are the educational gerontologists? *Educational Gerontology*, 5(1), 65-77.
- Peterson, David. A., & Masunaga, H. (1998). Policy for Older Adult Education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 77, 55-60.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie* (éd. 2008 Denoël et Gonthier). Denoël.
- Weisser, M. (2005). Quelle épistémologie pour les Sciences de l'Éducation? Le modèle de l'arc herméneutique. *Penser l'Éducation*, 18, 115-129.
- Wienberg, J. (2013). *Die protektive Funktion von Bildungsaktivitäten für ein « erfolgreiches » Altern* [Dissertation Doktorgrad in Erziehungswissenschaft. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg].