

# La formation continue des adultes en France : des repères

**Michel Sonntag**

DANS **LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION - POUR L'ÈRE NOUVELLE** 2019/2 (VOL. 52), PAGES 101 À 122

ÉDITIONS **CIRNEF**

ISSN 0755-9593

ISBN 9782918337386

DOI 10.3917/lse.522.0101

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2019-2-page-101.htm>



**CAIRN.INFO**  
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour CIRNEF.**

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# La formation continue des adultes en France : des repères

Michel SONNTAG\*

**Résumé :** L'éducation et formation continue des adultes renvoient à des pratiques, des recherches et des débats multiples : formation professionnelle, éducation permanente, acquisition de compétences, validation des acquis de l'expérience et aussi construction de liens sociaux, et développement de soi. Elles constituent un secteur d'activité économique non négligeable avec des emplois et des qualifications reconnus. Nous aborderons ces questions en nous intéressant d'abord à l'andragogie et à la didactique professionnelle puis à la logique de compétence dans laquelle s'inscrit la formation professionnelle aujourd'hui et à la question de la professionnalisation, de la construction identitaire et de la validation des acquis de l'expérience. Enfin, les réseaux d'éducation populaire ou des universités du temps libre nous rappelleront que la formation des adultes ne se résume pas à la seule formation professionnelle.

**Mots-clés :** Formation des adultes. Éducation permanente. Formation professionnelle. VAE. Compétence.

---

\* Professeur des Universités honoraire en sciences de l'éducation et de la formation, Institut National des Sciences Appliquées de Strasbourg (INSA), Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (Lisec), Université de Strasbourg.

## Introduction

La question de la recherche en éducation et formation des adultes est traversée par des débats multiples et contradictoires. Pour s'en faire une idée la lecture de l'article de Nassira Hedjerassi et de Henri Peyronie (Hedjerassi & Peyronie, 2017, pp. 7-17) peut constituer une bonne introduction. Dans ce foisonnement de recherches, de pratiques, d'engagements et de déclarations nous allons privilégier l'articulation entre la formation professionnelle des adultes, la transformation des emplois et des compétences et les recherches qui les lient. Ce point de vue part de la fonction d'insertion économique et sociale de la formation des adultes. Mais il faut préciser de suite que celle-ci ne s'arrête pas à la formation professionnelle.

Si nous devons définir le terme d'éducation des adultes, à l'instar de Edmée Ollagnier, (Ollagnier, 2002), nous retiendrons volontiers la définition de l'Institut canadien d'éducation des adultes (Institut Canadien d'Education, 1971, pp. 9-20) : « le terme d'éducation des adultes désigne toute activité organisée ayant pour but de favoriser chez l'adulte le développement d'attitudes, de connaissances, d'aptitudes ainsi que l'intériorisation de valeurs lui permettant d'exercer, de manière plus moins critique ou créative selon le cas, son rôle dans la société ». Cette définition ne réduit pas l'éducation des adultes à la formation professionnelle, même si la dimension de la formation professionnelle est souvent sur le devant de la scène en raison de la question du chômage qu'une analyse sommaire et un peu naïve résume parfois par une simple inadéquation entre formation et emploi. Et la formation professionnelle de son côté ne se résume pas à une spécialisation pour un emploi déterminé. Sa mission, du moins à l'université, va plus loin en préparant aussi les adultes à « se positionner face à ces logiques d'emploi mouvantes, incertaines et compétitives » (Ollagnier, *op. cit.*) par la prise de distance par rapport au métier, l'apprentissage d'une réorientation, l'exploration du non-professionnel comme les compétences sociales. Si la formation des adultes vise le plus souvent l'acquisition de compétences de métier, elle participe aussi à la construction de liens sociaux, au devenir et à l'épanouissement de soi comme l'avait souligné Bernard Charlot (Charlot, 2017) sans oublier qu'elle constitue aussi un secteur d'activité économique non négligeable avec des emplois et des qualifications reconnus.

Nous reviendrons sur ces questions. Intéressons-nous d'abord à l'andragogie et à la didactique professionnelle qui rappellent la pédagogie et la didactique des disciplines dans l'enseignement initiale et la formation des jeunes avant d'aborder le tournant pris par la formation des adultes en France à la suite de la loi de 1970. Cela nous amènera à la logique de compétence dans laquelle s'inscrit la formation professionnelle aujourd'hui et aux notions et pratiques qui l'accompagnent comme la professionnalisation, la construction identitaire et la validation des acquis de l'expérience. Mais il ne faudra pas oublier que la formation des adultes ne se résume pas à la

formation professionnelle comme le rappellent les associations des réseaux d'éducation populaire ou des universités du temps libre.

## **Éducation et formation des jeunes et des adultes : des points de similitude**

Implicitement la formation des adultes renvoie à l'idée que le temps d'apprentissage ne se limite pas à celui de l'enfance et de la jeunesse. Cela nous paraît évident aujourd'hui, mais des représentations anciennes hantent encore notre imagination et distinguent les âges de la vie à travers la tripartition jeunesse, âge adulte et vieillesse où l'apprentissage est l'apanage de la jeunesse.

La notion de formation tout au long de la vie ou d'éducation permanente ne date cependant pas d'aujourd'hui et remonte au début des années 1920 chez les anglais avec la notion de « Lifelong education ». Selon Abrar Hasan (Hassan, 1997) elle était associée aux traditions d'éducation des adultes dans les pays nordiques, mais le sujet n'a vraiment pris une signification politique que vers les années 1960.

En 1960, à Montréal, une conférence internationale sous l'égide de l'UNESCO aborde l'éducation des adultes sous l'angle de la formation tout au long de la vie et de l'alternance entre période de travail et période d'étude. Et en France le secteur de la formation des adultes n'a pris son essor qu'à partir des années 1970 avec l'accord interprofessionnel de juillet 1970 et la loi de juillet 1971 sur la « formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente ».

Mais avant d'aborder ces questions explorons les notions d'andragogie et de didactique professionnelle qui rappellent celles de pédagogie et de didactique des disciplines dans l'enseignement et la formation initiale des jeunes.

### ***Pédagogie et andragogie***

Quand on parle éducation sans autre précision on pense à éducation des enfants et à école et par la force des choses à la recherche en pédagogie et en didactique des enseignements (mathématique, langue étrangère, sciences...). Et ce n'est sans doute pas un hasard si dans la formation des adultes (nous pourrions dire l'éducation permanente), nous allons retrouver en parallèle l'andragogie, même si la notion ne s'est pas imposée en France, à la place de la pédagogie et à la place de la didactique des enseignements la didactique professionnelle.

La notion d'andragogie a été développée et théorisée aux États-Unis par Malcolm Knowles dans les années 1950. Pour Knowles (Knowles, 1950, 1995) l'apprentissage chez l'adulte diffère de celle des enfants et la formation des adultes doit prendre en compte les attentes spécifiques des adultes et se

nouer autour des exigences suivantes : l'implication de l'apprenant dans l'évaluation et la construction des apprentissages, la formation doit être orientée vers la résolution de problèmes, l'expérience et l'exploitation des erreurs, l'adulte se motive pour des formations dont il perçoit l'utilité pratique que ce soit dans sa vie professionnelle ou personnelle. Nous retrouverons facilement ces exigences développées aujourd'hui dans les programmes de formation de formateur.

En France la notion d'andragogie ne s'est pas vraiment imposée face à celle de formation des adultes. Elle est, en revanche, fréquemment utilisée au Canada (Blais, 1995).

## **Didactique des disciplines et didactique professionnelle**

L'enseignement professionnel des adultes pose une autre question : celle de la spécificité d'une didactique des savoirs professionnels et non pas des disciplines. En effet la formation des adultes, dans une perspective d'insertion économique et sociale, est « habituellement conçue comme adossée au travail » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Elle part du principe que l'apprentissage professionnel ne peut pas être séparé de l'analyse de l'activité des acteurs et qu'il y a une profonde continuité « entre agir et apprendre de et dans son activité » (Pastré, Mayen, Vergnaud, *op. cit.*, p. 145). Pour comprendre comment l'adulte apprend et développe ses compétences professionnelles il faut comprendre son activité professionnelle. C'est ainsi que la didactique professionnelle s'appuie sur l'ergonomie et la psychologie du développement. Autrement dit la didactique professionnelle repose sur une réflexion sur le travail, les activités professionnelles et sur l'idée que les adultes se développent à travers leur expérience professionnelle que leur formation permet d'interroger. L'apprentissage professionnel est continu à condition de s'interroger sur ce que l'on a fait et sur ce que l'on fait. Le professionnel est considéré comme un praticien réflexif pour reprendre l'expression de Schön (Schön, 1994). C'est la reconnaissance de la fonction formatrice du travail sous certaines conditions. Il devient une opportunité de formation dans la mesure où il ne se résume pas à une simple activité répétitive. Mais il ne faut cependant pas confondre travail de production et apprentissage. Dans l'activité professionnelle de production, ce qui importe c'est le résultat final c'est-à-dire le produit et en formation l'important est le processus c'est à dire la maîtrise du savoir-faire. Lorsqu'en situation de travail il y a réflexion sur l'activité ou dans l'activité, c'est-à-dire analyse du processus du travail lui-même, le travail devient une opportunité de formation.

À ce titre, nous pouvons dire que toute activité nouvelle peut être formatrice et toute situation problème peut constituer une opportunité d'apprentissage. En situation professionnelle pour que le travail puisse être formateur il faut que le praticien puisse devenir réflexif, ce qui pose concrètement la question de l'agencement « des composantes temporelles pour se former au

travail » (Olry, 2000). Ces recherches en didactique professionnelle vont à leur tour influencer les formations en alternance.

La conception traditionnelle de l'apprentissage repose sur l'idée d'imitation, de respect des procédures expliquées ou d'apprentissage vicariant pour utiliser un terme plus moderne, la didactique professionnelle s'en distingue parce qu'elle se centre sur l'analyse du travail en vue du développement professionnel. L'activité professionnelle n'est plus simplement observée pour être imitée, elle est analysée pour en saisir et comprendre les règles qui l'engendrent. Le concept central qui rend compte de l'activité est celui de schème que l'analyse vise à cerner. Pour Pastré, Mayen, Vergnaud « un schème est une totalité dynamique fonctionnelle, et une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations » (Pastré, Mayen & Vergnaud, *op. cit.*, p. 152). Plus précisément ils caractérisent le schème par son but, ses règles d'action, des invariants opératoires et des possibilités d'inférence. D'une activité singulière l'analyse doit permettre d'en saisir le schème qui l'organise. Le schème définit une classe de situations et non une seule situation. Il faut ajouter que l'activité se traduit aussi bien par des gestes que par des raisonnements techniques et scientifiques ou des interactions sociales. En somme, l'analyse de l'activité et la didactique professionnelle permettent de décontextualiser le schème de l'action et la pratique professionnelle le contextualise : conceptualiser et réaliser.

En conclusion, nous dirons que l'andragogie et la didactique professionnelle sont des composantes centrales dans la recherche sur la formation professionnelle des adultes. En France, la loi de 1970 va lui donner une assise politique et financière. Revenons à présent sur l'orientation de cette loi.

## **La loi de juillet 1971 sur la formation des adultes et ses orientations**

L'accord interprofessionnel de juillet 1970 et la loi de juillet 1971 sur la « formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente » constituent une étape décisive dans la formation des adultes en France. On peut dire qu'ils orienteront l'éducation permanente des adultes vers la formation professionnelle continue et contribueront nettement à son développement notamment dans le service public d'enseignement.

L'orientation de l'éducation permanente vers la formation professionnelle se caractérisera aussi par le passage d'une logique de qualification à une logique de compétence, soutenue par le Medef lors des journées internationales de la formation à Deauville en 1998.

Cette centration sur la compétence alimentera la recherche sur la professionnalisation et le lien entre formation professionnelle et construction identitaire. Enfin, la mise en place de la VAE et son fondement théorique

apparaissent dans ce paysage comme une conséquence de la logique de compétence et son couronnement.

## **L'éducation permanente des adultes s'inscrit dans la logique de la formation professionnelle continue**

Avec la loi de 1971 on peut dire que l'on passera de « l'éducation permanente » des années 1960 à la « formation permanente » ou encore à « la formation tout au long de la vie », emblématisée par la consécration de l'année 1996 à « l'éducation nationale et la formation tout au long de la vie ».

Reconnaissance importante : non seulement les apprentissages ne seront plus considérés comme le propre de l'enfance et de la jeunesse mais on reconnaît de nouvelles formes d'apprentissage en dehors de l'éducation formelle scolaire ou familiale : apprentissages non conventionnels, informels, en situation de travail, auto-apprentissage... (La Belle, 1982). Avec l'apprentissage tout au long de la vie, la vie elle-même devient apprentissage, « J'apprends donc je suis », pour reprendre le beau titre de l'ouvrage de Hélène Trocmé-Fabre (Trocmé-Fabre, 1987). En fait apprendre c'est vivre et réciproquement.

En somme, l'accord interprofessionnel de juillet 1970 et la loi de juillet 1971 sur la « formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente » affirment non seulement la permanence de l'apprentissage tout au long de la vie, ils orienteront aussi la formation des adultes vers la formation professionnelle et le champ des relations du travail et non plus dans la seule perspective d'éducation permanente.

C'est dans le cadre de cette orientation de la formation des adultes vers l'insertion économique et sociale qu'il faudra situer le débat entre logique de qualification et logique de compétence et les questions de la professionnalisation, des reconversions professionnelles et des constructions identitaires ainsi que celle de la validation des acquis professionnels (1992) puis des acquis de l'expérience à travers la loi sur la modernisation sociale (2002)... Toutes ces questions vont solliciter les recherches en éducation et formation des adultes qui à leur tour vont permettre de revisiter la conception de la formation et de l'apprentissage des adultes ainsi que les dispositifs et les pratiques de formation.

La loi de 1971 ne marque pas le début des formations pour adultes, évidemment, mais elle exprime un projet politique qui lui-même s'inscrit dans le projet européen de la formation tout au long de la vie. Si l'on parlait de formation professionnelle des adultes avant 1971 on pensait d'abord au CNAM<sup>1</sup> et à ses cours du soir. Bien sûr, le CNAM reste toujours une institution emblématique de la formation professionnelle des adultes et de

---

1. CNAM : Conservatoire National des Arts et Métiers.

la formation tout au long de la vie. Il propose des formations diplômantes en cours du soir, en formation initiale et en alternance et délivre des certificats inscrits au RNCP<sup>2</sup> et des diplômes universitaires allant de niveau DUT<sup>3</sup> au doctorat. Il possède d'ailleurs sa propre formation d'ingénieurs, ses laboratoires de recherche, dont une unité de recherche sur la formation et les apprentissages professionnelles (Fap) en collaboration avec AgroSup<sup>4</sup> de Dijon et ENSTA<sup>5</sup> Bretagne.

Avec la loi de l'accord interprofessionnel de juillet 1970 et la loi de juillet 1971, la formation professionnelle profitera non seulement du financement de l'Etat, mais aussi des entreprises. Ces financements vont à leur tour susciter l'implication officielle des universités et de l'enseignement secondaire dans la formation des adultes à côté des établissements privés.

### **Le service public d'enseignement s'engage dans la formation continue des adultes**

C'est la loi du 16 juillet 1971 qui donnera naissance à la création des Greta, groupement d'établissements publics du Ministère de l'Education nationale pour organiser dans les lycées la formation continue des adultes. Même si la formation continue existait à l'université bien avant la loi de 1970 (sous la forme de l'ESEU<sup>6</sup>, examen spécial d'entrée à l'université créé en 1956) c'est bien cette dernière qui ouvre « véritablement les universités à des publics adultes pour des formations diversifiées » (Agulhon, 2004, pp. 193-214) et encourage la création des départements ou des services de formation continue. Aujourd'hui la mission de formation continue des établissements d'enseignement supérieur et des universités en particulier est affirmée haut et fort, peut-être d'autant plus fort que la réalité est plus mitigée ! Mais la réalité économique et sociale fait bouger les lois qui impactent à leur tour le fonctionnement des institutions ! Le discours de la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, Geneviève Fioraso, lors du colloque de la CPU<sup>7</sup> en 2013 sur le thème « Les universités au cœur de la formation professionnelle et de l'apprentissage » est significatif à cet égard : « Nous le savons, formation initiale et continue sont complémentaire... C'est la raison pour laquelle la loi sur l'enseignement supérieur et la recherche du 22 juillet dernier a défini explicitement, et pour la première fois, la « formation tout

2. RNCP : Répertoire National des Certifications Professionnelles.

3. DUT : Diplôme Universitaire de Technologie.

4. AgroSup Dijon : Institut national supérieur des sciences agronomiques de Dijon.

5. ENSTA Bretagne : Ecole Nationale de Techniques Avancées située à Brest.

6. ESEU : Examen Spécial d'Entrée à l'Université.

7. CPU : Conférence des Présidents d'Université.



au long de la vie» (F.T.L.V.) comme l'une des missions du service public d'enseignement supérieur» (Fiarasso, 2013).

## **La logique de compétence**

Nous avons noté que la loi de 1970 inscrivait la formation des adultes dans une logique de formation professionnelle et non plus dans la seule perspective d'éducation permanente. Et le professionnel est quelqu'un qui sait faire et pas seulement qui possède un diplôme. Dans cette perspective, la formation des adultes se placera progressivement dans une logique de compétence et non plus de diplomation. Ce tournant est sous-tendu par l'évolution des emplois et le changement dans la pratique de gestion des ressources humaines des entreprises et facilité par le développement de la pédagogie par objectifs.

Cette démarche pédagogique, née au Etats Unis dans l'enseignement technique et théorisée notamment par Benjamin Bloom et ses collaborateurs (Bloom, 1956), s'est développée en France de la fin des années 1960, notamment sous l'instigation de Bertrand Schwartz (Schwartz, 1968) et s'est imposée dans le champ de la formation professionnelle. Elle définit l'objectif pédagogique comme un comportement observable au terme de la formation et s'exprime sous la forme « à l'issue de la formation, les apprenants seront capables de... » en précisant les critères et les conditions d'évaluation. La notion d'objectif pédagogique en termes de comportement observable comme la définition des objectifs ne vont pas sans dire. On a notamment reproché à la démarche son approche trop instrumentale et procédurale des apprentissages et ses références sous-jacentes à l'organisation du travail en entreprise. Mais des travaux en sciences de l'éducation comme ceux de Viviane et Gilbert Landsheere (Landsheere, 1975) ou de Daniel Hamelin (Hamelin, 1979) ... ont contribué à préciser la méthode et la théorie de la pédagogie par objectifs. Ils montrent que la définition des objectifs pédagogiques permet de clarifier les enjeux de la formation et de la relation pédagogique et en même temps ils rendent attentifs aux risques de la démarche : rationalisation abusive et instrumentalisation des objectifs.

En fait, ce passage d'une logique de qualification à une logique de compétence répond à un changement dans la gestion des ressources humaines qui elle-même répond à des changements économiques et reflète des transformations de mentalité. Revenons sur ces questions.

## **La logique de compétence : un changement de paradigme**

Hormis ceux qui sont délivrés par les Grandes Ecoles et des institutions ou universités prestigieuses, les diplômes ne bénéficient plus aujourd'hui du même prestige que jadis. Le diplôme ordinaire n'assure plus, à lui seul,

la promotion sociale ni l'accès au travail. Les chômeurs diplômés sont une réalité.

Longtemps le diplôme constituait un idéal, sous le diplôme se lisaient l'instruction, la connaissance, la science. Être diplômé était la marque de l'instruction, à plus forte raison si le diplôme émanait d'une institution reconnue. Pourquoi accorder de la valeur à l'instruction ? Parce qu'elle signait la connaissance qui rapprochait de l'idéal de sagesse dans une culture marquée par la philosophie classique où le beau, le vrai et le bien convergent. Ce n'est plus aussi clair aujourd'hui où la réussite économique et sociale peut facilement suivre d'autres voies. Cela ne signifie pas que les connaissances acquises et attestées par un diplôme ne soient pas importantes, elles le restent mais doivent être au service de la compétence professionnelle sur laquelle repose aujourd'hui la possibilité de la promotion sociale.

En clair, il ne suffit pas d'être diplômé ou instruit pour être un professionnel compétent, il ne suffit pas de savoir pour savoir-faire. Certes, il reste encore des traces de la logique de qualification dans certaines administrations et services publics où le diplôme et la réussite à des concours l'emportent sur la compétence requise par la fonction ou l'emploi. Ainsi dans un établissement d'enseignement secondaire un professeur agrégé est mieux payé qu'un professeur certifié alors que les deux enseignants peuvent occuper la même fonction et que le professeur certifié peut être un enseignant considéré par ses pairs comme un enseignant plus compétent que son collègue agrégé. Mais ce dernier a réussi un concours de recrutement plus prestigieux, fondé sur la maîtrise de connaissances disciplinaires et non sur les compétences pédagogiques requises par un emploi d'enseignant.

Mais en entreprise la relation entre le profil de compétences du poste et de celui qui l'occupe est plus étroitement surveillé, en général. La direction des ressources humaines y veille, elle vise l'adéquation entre le profil de compétences requis par un emploi et le profil de compétences du candidat. Dans le recrutement le diplôme du candidat n'est qu'un élément parmi d'autres pour apprécier l'adéquation entre le profil de compétences requis par le poste et le profil de compétences du candidat.

On comprend que sous cet angle, la formation professionnelle des adultes devra viser la compétence et non la seule acquisition d'un diplôme.

### **Le professionnel compétent : un nouvel « idéal type »**

Revenons un peu sur ce nouvel idéal type qui se décline sous les figures du praticien expert ou du professionnel compétent qui sont des déclinaisons de l'homme d'action. En réalité, il cumule certaines qualités particulièrement prisées aujourd'hui : il sait agir efficacement, il incarne le dynamisme, il sait affronter la compétition et la concurrence. En somme cet homme d'action, ce professionnel s'inscrit bien dans la concurrence économique et dans la logique de la réussite dans une économie de marché. Parce qu'il sait

entreprendre, il fera aussi fortune et réunira ainsi des valeurs clefs comme le dynamisme, le courage, la réussite, la fortune, la reconnaissance.

C'est du moins le modèle imaginaire qui hante bien des esprits et peuple les publicités. L'homme d'action sait agir, ce qui signifie qu'il sait faire et sait bien faire. Ce qui le caractérise ce ne sont pas tant les connaissances scientifiques ou la culture générale qu'il pourrait posséder ou la sagesse dont il pourrait faire preuve, mais sa capacité à s'engager dans l'action, à bien la mener et à réussir. C'est un professionnel. L'homme d'action « sait faire » face aux situations nouvelles et imprévues, il sait décider, s'engager et résoudre les problèmes qu'il rencontre. Nous retrouvons tous les ingrédients de la compétence, du professionnalisme et de la compétition.

La formation des adultes doit-elle essentiellement viser la formation d'individus capables de s'engager dans l'action, de prendre des décisions et des initiatives, de concevoir des solutions aux problèmes rencontrés et de les mettre en œuvre... ? Sous la logique de la compétence professionnelle se lit cette vision. Elle est réductrice, nous y reviendrons, mais l'ignorer ou la sous-estimer nous conduit à un autre problème tout aussi délicat. La formation des adultes peut-elle ignorer cette aspiration sociale et vouloir en même temps garder du sens pour ceux qui cherchent à travers la formation professionnelle l'insertion économique et sociale.

L'homme d'action (au sens générique et peut-être plus marqué au masculin) est compétent par la force des choses. Sous le savoir-faire de la compétence il nous faut lire ce nouvel idéal type qui privilégie l'engagement dans l'action à la contemplation des idées, en somme le modèle anglo-saxon de l'entrepreneur dynamique de Schumpeter, l'un des moteurs du développement économique dans un environnement libéral, comme l'ont bien analysé Marie-Claude Esposito et Christine Zumello (Esposito & Zumello, 2003). Faisons le lien : la formation professionnelle des adultes sous la logique de la compétence vise cette finalité de l'entrepreneur dynamique en écho aux exigences du développement économique libéral.

### **La compétence : une notion pratique mais théoriquement peu stabilisée**

Revenons à présent sur la question de la compétence elle-même, cet « attracteur étrange » (Le Boterf, 1994) à la fois « intelligible » et « insaisissable », idéalisé à travers l'homme d'action, le professionnel dynamique qui sait bien faire ce qu'il fait. Indéniablement c'est une notion pratique et adaptée à notre environnement économique, mais son fondement théorique ne semble pas très stabilisé.

C'est une notion particulièrement pratique pour le recrutement et la gestion des ressources humaines et pour l'élaboration des programmes en formation professionnelle qui visent à amener les personnes à savoir mettre en action, dans une situation professionnelle donnée, ce qu'elles ont appris. En gestion des ressources humaines chaque emploi est identifié par la description de

ses missions ou de ses activités. À partir des activités ou missions identifiées, on passe au profil ou référentiel de compétences requises par l'emploi c'est-à-dire aux divers « savoir-faire » exigés. Que recouvre ce terme de « savoir-faire » ici ? C'est à ce niveau que les réponses se multiplient et attestent d'une certaine confusion aussi bien théorique que langagière. En effet, pour les uns ces « savoir-faire » sont considérés comme la mise en œuvre de savoirs théoriques, pratiques et comportementaux, pour les autres ils recouvrent de nombreuses connaissances explicites et tacites, d'autres encore parleront de ressources que « consomment » ces « savoir-faire » et font référence aux savoirs théoriques et aux attitudes qui peuvent aussi être définies comme des « savoir-faire relationnels », ou encore la « façon particulière dont un individu mobilise ses ressources et prend la responsabilité de l'activité professionnelle qui lui est confiée et ses enjeux » (Lichtenberger, 1999).

En entreprise, la gestion des ressources humaines opère de façon plus radicale : l'analyse des postes (ou des fonctions) débouche sur le référentiel de compétences correspondant qui sert au recrutement, à la définition des besoins de formation par estimation de la différence entre compétences requises par le poste et compétences acquises de l'acteur. Et aujourd'hui, en formation les diplômes, certificats ou stages doivent mentionner les compétences visées ou définir ce que les apprenants doivent savoir faire au terme de leur formation. Compétences visées par le diplôme parce que les connaissances acquises dans les domaines des savoirs, savoir-faire et savoirs être, pour simplifier, ne deviennent compétences qu'à travers la mise en pratique en situation de travail. Ainsi à travers la description des compétences visées, le diplôme se présente comme une promesse de compétences. Pour les formations sur mesure ou les stages les objectifs pédagogiques visés sous la présentation « l'apprenant doit ou sera capable de (comportement observable) ... » sont des déclinaisons des compétences.

Si l'on pose la question de l'évaluation des compétences et de ses critères, l'image se brouille. Ainsi en entreprise qui évalue ? Les pairs, le responsable hiérarchique ? Au nom de quoi ? : l'efficacité pratique ? le respect des règles ? l'atteinte des résultats dans les meilleurs temps ? Un exemple trivial : un manager atteint pour son service des résultats financiers louables mais au prix d'une pression redoutable et mortifère sur ses subordonnés ; va-t-il être considéré comme compétent ou non ? Et en quoi ?

Alors que le diplôme est délivré par un jury dans une institution qui se porte garante de l'objectivité des contrôles de connaissances, la reconnaissance de la compétence est le plus souvent liée au jugement hiérarchique au vu des résultats obtenus et en fonction de critères peu explicités voire non-dits.

En pratique, on semble ignorer ces difficultés conceptuelles, et les formations affichent sous couvert d'objectifs pédagogiques, les compétences visées. Par exemple, dans les recommandations qu'elle donne aux Ecoles pour la

formation des ingénieurs, la Commission du Titre d'Ingénieur (CTI)<sup>8</sup>, présente le référentiel de base des «compétences attendues des formations d'ingénieurs» et on lit sous le référentiel des compétences : l'acquisition des connaissances scientifiques et techniques et la maîtrise de leur mise en œuvre, l'adaptation aux exigences propres de l'entreprise et de la société et la prise en compte de la dimension organisationnelle, personnelle et culturelle. La notion de compétence semble évidente et pourtant que de flou ! La compétence porte-t-elle sur les processus ou les résultats ? Que veut dire prise en compte ? Mais le terme est bien pratique, il parle du « professionnel dynamique », de l'homme d'action qui fait rêver !

C'est sans doute l'idée à retenir qui a fécondé la formation continue des adultes et, partant, les formations professionnelles en général. Le nouvel idéal type de la formation professionnelle, n'est plus simplement le professionnel instruit qui arbore son diplôme, mais le professionnel compétent qui allie l'action à la connaissance, il sait « penser globalement et agir localement », pour reprendre l'expression de l'Agenda 21<sup>9</sup>. C'est à notre avis l'idée centrale qui marque en formation le passage de la qualification à la compétence. Cette évolution n'est pas neutre et être compétent, dans le monde du travail, c'est être compétitif. Bref les analyses et critiques ne manquent pas pour décoder la notion et rendre attentif à l'idéologie qui la sous-tend : Butlen et Dolz, 2015 ; Dubar, 1996 ; Ropé et Tanguy, 1994 ... Mais la notion, pratique et pragmatique, suit son chemin et se nuance. Ainsi se demande-t-on s'il faut parler de compétences spécifiques à propos de l'innovation agile, très sollicitée en ingénierie ? (Sonntag, 2019).

## **De la professionnalisation à la VAE**

En somme, la logique de compétence bouscule la conception de la formation professionnelle. C'est une logique d'action, où la réflexion dans et sur l'agir professionnel est centrale. Cet engagement dans l'agir ouvre sur la question de la professionnalisation et de la construction identitaire. Enfin, si une certification ou un diplôme se caractérisent non seulement par un référentiel de connaissances mais aussi par le référentiel des compétences visées, la reconnaissance des compétences acquises à travers les activités pourra être reconnue par un diplôme ou une certification.

---

8. C.T.I. (2016). Références et orientations de la commission des titres d'ingénieurs, livre 1.

9. L'agenda 21 est un plan d'action pour le xx<sup>e</sup> siècle adopté en 1992 par les chefs d'Etats présents au sommet de Rio de Janeiro consacré au développement durable des collectivités territoriales.

## De la formation professionnelle à la professionnalisation

Parce qu'inscrite dans l'agir, la compétence bouscule la formation professionnelle. Celle-ci ne peut plus se résumer à la maîtrise des savoirs professionnels, mais doit intégrer l'idée de la « modification continue des compétences avec l'évolution des situations de travail » (Wittorski, 2008) La formation doit professionnaliser. Cette notion a fait couler beaucoup d'encre, notamment en sciences de l'éducation et de la formation (Wittorski, 2007; Le Boterf, 2010; Perrenoud, 2004...) Aujourd'hui les dispositifs de formation se veulent professionnalisants. La dynamique est introduite dans l'apprentissage professionnel lui-même où l'apprendre à apprendre et l'adaptation aux évolutions organisationnelles, techniques et des situations de travail deviennent essentiels. « Il ne s'agit plus seulement de transmettre de façon déductive des contenus pratico-théoriques, ou au contraire, d'apprendre sur le tas (formation informelle) mais d'intégrer dans un même mouvement l'action du travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler » (Wittorski, 2008 *op. cit.*).

## De la professionnalisation à la construction identitaire

La formation professionnelle des adultes par le biais de la professionnalisation, tout particulièrement, débouche sur une autre question centrale en éducation, celle de la construction des identités sociales et professionnelles. Claude Dubar (Dubar, 1991) dans son ouvrage sur la socialisation avait notamment considéré que la formation permanente était une instance de socialisation, certes de nature différente que la famille ou l'école, mais à prendre en compte si l'on s'intéresse à la formation professionnelle des adultes. Pourquoi? Parce que la formation professionnelle contribue à la construction, destruction, recomposition d'identités professionnelles et sociales. A travers cette question on comprend que dans la formation professionnelle le sujet est mobilisé non seulement dans l'acquisition de compétences mais il entre aussi dans un processus de transformation identitaire à travers les représentations qui se créent et le discours produit sur et dans les nouvelles activités. (Barbier *et alii*, 2006). Concrètement, à travers la formation, les adultes peuvent être amenés à remodeler les identités professionnelles en passant d'un genre professionnel à un autre, pour reprendre l'expression de Yves Clot et Daniel Faïta (Clot & Faïta, 2000). On le comprend facilement si l'on songe au cas du technicien qui par la voie de la formation continue souhaite devenir ingénieur. Ce n'est pas une simple acquisition de connaissances, on s'en doute.

De l'éducation permanente à la formation professionnelle continue et à la logique de compétence, de la formation à la professionnalisation, de la formation en situation de travail à l'organisation qualifiante et à l'apprentissage organisationnel... L'interaction entre les activités professionnelles, la

formation et l'organisation du travail devient plus évidente. Et si les connaissances acquises par la formation et reconnues par un diplôme ou une certification trouvent leur sens à travers leur mise en pratique dans les activités maîtrisées, pourquoi les compétences reconnues, ne trouveraient-elles pas une légitimation à travers une certification. C'est le sens de la validation des acquis de l'expérience : la VAE.

## **Dispositif et sens de la V.A.E. dans la formation des adultes**

Dans le monde de l'éducation et de la formation longtemps marqué par le modèle scolaire, la logique de la compétence et la VAE représentent un vrai bouleversement dans les mentalités, même si dans la formation des adultes, le dispositif de la formation des ingénieurs DPE (Diplômé Par l'Etat) permettait depuis 1946 d'obtenir un diplôme et titre d'ingénieur par reconnaissances des savoir/savoir-faire/savoir-être acquis en situation de travail professionnel.

Si la logique de la qualification suppose que l'expérience professionnelle traduira le diplôme en compétences, la VAE s'inscrit dans une démarche inverse.

La VAE a été instituée en janvier 2002 par la loi de la modernisation sociale et elle avait été précédée par la VAP 85 (Validation des Acquis Professionnels) promulguée par un décret en 1985 suite à la loi sur l'enseignement supérieur du 26 janvier 1984. La VAP permet d'entrer dans une formation pour laquelle on ne possède pas le diplôme d'entrée prérequis. C'est une autorisation d'inscription « par dispense de titre requis » dans le cadre d'une poursuite ou d'une reprise d'études.

La VAE permet, pour sa part, d'obtenir par la reconnaissance des compétences acquises à travers l'expérience :

- un diplôme ou titre professionnel national délivré par l'État ;
- un diplôme délivré par un établissement d'enseignement supérieur ;
- un titre délivré par un organisme de formation ou une chambre consulaire ;
- un certificat de qualification professionnelle créé par la Commission Paritaire Nationale de l'Emploi (CPNE) d'une branche professionnelle.

Il faut cependant ajouter que quelques certifications et diplômes « sensibles », soumis à une réglementation particulière (santé, défense national...) sont exclus du champ de la VAE.

Précisons la logique : une personne peut obtenir un diplôme en faisant reconnaître par un jury que les compétences acquises à travers ses activités professionnelles ou autres correspondent aux compétences visées par ce diplôme. Si un diplôme traduit la reconnaissance par un jury de la maîtrise de connaissances théoriques et pratiques considérées comme ressources des compétences visées par le diplôme, on admet à travers la VAE que la personne, à qui on reconnaît la maîtrise de ces compétences, peut les faire valider par le même diplôme. Cette reconnaissance de la fonction formatrice



de l'expérience et de l'expérience professionnelle en particulier ne va pas seulement aboutir à la VAE elle va aussi fortement contribuer au développement de la formation par alternance.

La VAE a évidemment suscité surtout à ses débuts, de nombreuses analyses et recherches dans les milieux académiques et milieux professionnels (Adjas, 2006; Cherqui-Houot, 2001; Feutrie, 2003; Mayen, 2007; Lainé, 2006; Magnier, 2001...).

Si un candidat peut fournir les preuves, devant un jury de validation, qu'il possède les compétences visées par le diplôme, logiquement le jury lui attribuera le diplôme puisque les connaissances qu'atteste le diplôme sont à la base des compétences visées par le diplôme. En effet le comité interministériel pour le développement de la VAE précise à travers sa charte de déontologie des membres du jury de VAE (9 décembre 2009)<sup>10</sup> que les « membres du jury évaluent objectivement l'expérience des candidats pour valider leurs connaissances, aptitudes et compétences en rapport direct avec la ou les certification(s) visée(s); ils décident souverainement de valider totalement ou partiellement ou de refuser la certification ».

## **La formation des adultes au-delà de la fonction d'insertion économique et sociale**

L'éducation permanente ou continue des années 1970 a progressivement été dénommée « l'éducation tout au long de la vie ». Et si la formation professionnelle occupe une large part du champ de cette éducation tout au long de la vie, elle ne la résume pas. La commission européenne insiste notamment sur le fait qu'elle concerne toutes les étapes de la vie et qu'elle doit assurer « l'épanouissement personnel, social et professionnel de tous les citoyens »<sup>11</sup>. Dans cette perspective l'éducation tout au long de la vie signifie une prise de conscience à la fois de l'inachèvement de l'homme et du lien étroit entre vivre et apprendre. Ne plus être en éveil et en capacité et désir d'apprendre c'est basculer du côté de la mort. D'ailleurs la formation intéresse de plus en plus de séniors. L'éducation et la formation des adultes dépassent donc le cadre de la formation professionnelle, comme le signifient universités du temps libre et réseaux d'éducation populaire.

10. [http://www.vae.gouv.fr/IMG/pdf/charte\\_deontologique\\_jury.pdf](http://www.vae.gouv.fr/IMG/pdf/charte_deontologique_jury.pdf).

11. Conseil de l'Union européenne (2009). *Journal officiel de l'Union Européenne*, 28.5.2009.



## **Universités du temps libre**

La première a été créée en 1973, à Toulouse sous l'impulsion de Pierre Vellas, puis les universités du temps libre se sont rapidement développées dans le sillage de l'éducation tout au long de la vie : Strasbourg 1975, Rennes 1976, Annecy 1978... Ces universités du temps libre, parfois dénommées, au début, universités du troisième âge, sont des associations culturelles locales, rattachées à des universités. Au départ elles étaient dédiées à des retraités et personnes âgées, mais progressivement elles se sont ouvertes au cours des années 1990 à toutes les personnes bénéficiant de temps libre sans condition d'âge, ni de diplôme et ouvertes sur la culture scientifique, technique, littéraire, artistique, physique, dans un cadre souvent convivial qui sied à la formation des adultes.

## **Réseaux d'éducation populaire**

Dans le même ordre d'idée, en formation des adultes, il faut aussi citer les universités populaires, créées en 1844 par le Danois Grundtvig, souvent considéré comme le père de la formation tout au long de la vie. D'ailleurs le programme européen Grundtvig est l'équivalent, pour l'éducation des adultes, du programme Erasmus pour les étudiants. Les universités populaires fonctionnent sous régime associatif et se sont surtout développées, en France, dans le sillage de l'université populaire du Rhin créée en 1963 à Mulhouse. Aujourd'hui les universités populaires se sont regroupées au sein de l'Association des Universités Populaires de France (AUPF), elle-même membre de l'Association Européenne pour l'Education des Adultes, fondée en 1953 (EAEA).

A côté des universités du temps libre et des universités populaires il faut encore citer le réseau d'éducation populaire « peuple et culture », instauré à la fin de la deuxième guerre mondiale par Joffre Dumazedier. Le Manifeste « Un peuple, une culture » écrit en 1945 pose les principes de ce courant militant de formation des adultes qui pense que les arts et la culture sont à la base du développement d'un humanisme de solidarité et d'ouverture. « Peuple et culture » a surtout œuvré dans le milieu rural pour y développer des structures culturelles (veillées-lecture, formations, rencontres avec des écrivains, des poètes, des cinéastes...) visant le développement intellectuel, civique et artistiques des populations et des adultes en particulier. Dumazedier a développé une méthode de formation à l'analyse des problèmes et au développement réflexif connu sous le nom d'entraînement mental, présenté parfois comme un art de penser. C'est une méthode particulièrement bien adaptée à la formation des adultes. Elle vise à développer la pensée objective en entraînant à penser les problèmes en termes de contradictions et à dépasser les opinions fondées sur l'émotion et les idées à la mode. Aujourd'hui peuple et culture reste actif à travers des associations œuvrant dans les quartiers

populaires de la périphérie des villes et dans les villages et hameaux des milieux ruraux isolés. Dans le même esprit d'éducation populaire il faut aussi citer les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoir (RERS) créés dans les années 1971 par Claire et Marc Héber-Suffrin (Héber-Suffrin, 1992). D'abord destinés aux élèves pour valoriser leurs connaissances méconnues et ignorées par l'école, les RERS se sont ouverts aux adultes en s'inscrivant dans le logique des pratiques sociales d'éducation populaire.

## **La formation des adultes comme développement culturel et personnel**

Universités du temps libre, universités populaires, réseaux peuple et culture, réseaux d'échanges réciproques de savoir s'inscrivent dans l'éducation permanente des adultes sans se centrer particulièrement sur la formation professionnelle. L'éducation et la formation sont comprises comme un développement intellectuel, culturel, civique, artistique bref comme une ouverture sur la vie et la société. Elles mériteraient une étude à part entière et portent haut l'idéal de la formation tout au long de la vie. Apprendre, se former c'est vivre. L'éducation et la formation tout au long de la vie deviennent ainsi des enjeux de la culture européenne en particulier, des enjeux politiques et soutiennent l'espoir de l'épanouissement personnel et du développement social. L'espoir fait vivre, la réalité des dispositifs et des politiques d'éducation et de formation est un peu plus chaotique, même si la formation professionnelle des adultes, pour sa part, est à présent structurée. Retenons toutefois que le développement de la formation tout au long de la vie ne se limite pas à la formation professionnelle mais laisse entendre que si l'on apprend pour vivre, vivre c'est aussi apprendre.

Les recherches en sciences de l'éducation et formation ont largement contribué à ce développement, parfois en après coup pour comprendre les cheminements qui se faisaient en marchant, parfois en éclaircissant de nouvelles pistes. Les contextes d'apprentissage sont explorés à travers les notions d'apprentissage formel, informel, non formel ou non conventionnel; on parle aussi des composantes biographiques des apprentissages tout au long de la vie (Dominicé, 2005; Alheit et Dausein, 2005) ou de la fonction formatrice de l'autobiographie (Pineau, 2012)... Bien des situations de la vie d'adulte peuvent être des opportunités d'apprentissage dès lors qu'elles sont abordées de façon réflexive. Ainsi la recherche en éducation va aussi explorer et révéler la fonction formatrice de situations dont on ignorait ou sous-estimait le potentiel, comme dans l'éducation thérapeutique qui, selon le rapport OMS-Europe publié en 1996<sup>12</sup> vise à aider les patients souffrant

---

12. Rapport de l'OMS-Europe (1996). *Therapeutic Patient Education – Continuing Education Programmes for Health Care Providers in the field of Chronic Disease*, traduit en français en 1998.

de maladies chroniques « à acquérir ou à maintenir les compétences dont ils ont besoin pour gérer au mieux leur vie avec une maladie chronique » bref à apprendre à se prendre en charge par l'analyse de leur propre situation et à l'aide des soignants, devenus pour l'occasion formateurs.

À travers ces réseaux, associations et pratiques non conventionnelles l'éducation des adultes ne se limite pas à la formation professionnelle et au développement de compétences professionnelles mais s'inscrit dans une finalité plus large d'ouverture culturelle, artistique, intellectuelle, de développement de la personne et de création du lien social.

## Conclusion

La formation des adultes prolonge celle des jeunes pour donner tout son sens à « L'éducation et la formation tout au long de la vie ». Elle a non seulement ses spécificités mais contribue aussi à repenser la formation scolaire et les enjeux de la formation universitaire à travers la notion de professionnalisation et de compétence, notamment. Mais la formation professionnelle ou générale, académique ou par expériences, conventionnelle ou informelle s'inscrit elle-même dans une perspective plus large : celle de la circulation des savoirs et des réseaux. À travers les collaborations, les réseaux, la mise à disposition des savoirs par les systèmes d'information, la formation professionnelle des adultes s'enrichit et se complexifie. Dès lors, dans la masse d'informations désormais disponibles savoir s'informer à travers les outils numériques devient de plus en plus important.

Le rapport au savoir est considéré comme un facteur clef des apprentissages scolaires, le rapport aux outils informatiques d'information est sans doute déterminant dans bien des formations d'adultes. Dans une conception traditionnelle, on considère souvent que ces derniers sont dépassés par les nouvelles technologies de l'information et de la communication, peut-on se contenter de cet avis ? La familiarisation avec les outils numériques relève-t-elle d'une démarche de formation particulière chez les adultes ?

Enfin l'éducation et la formation des adultes ramenées à la formation professionnelle passe sous silence les tranches d'âges à la retraite. Mais si nous revenons à la belle expression « j'apprends donc je suis » de Hélène Trocmé-Fabre (*op. cit.*), la formation de ses derniers devient vitale et les dispositifs et démarches restent en partie à être explorés. On n'apprend pas seulement pour être compétent au travail mais plus largement pour vivre et si possible vivre bien. « La formation des adultes vieillissants : un oxymore qui a de l'avenir » (Chalmel & Weisser, 2013).

## Bibliographie

- ADJAS S. *La VAE, quand l'expérience vaut le diplôme*. Paris : Les Éditions Démos, 2006.
- AGULHON C. La formation continue à l'Université. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2004, n° 3, pp. 193-214.
- ALHEIT P. & DAUSEIN B. Processus de formation et apprentissage tout au long de le vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2005, n° 34, pp. 57-83.
- BARBIER J.-M., BOURGEOIS E., DE VILLERS G. & KADDOURI M. *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan, 2006.
- BLAIS M. La recherche en andragogie au Québec : quelques tendances dans le milieu francophone. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 1995, n° 9, pp. 17-30.
- BLOOM B.S. *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1 : Cognitive Domain*. New York : Addison-Wesley Longman, 1956.
- BUTLEN M. & DOLZ J. La logique de compétences : regards critiques. *Le français aujourd'hui*, 2015, n° 191, pp. 3-14.
- CHALMEL L. & WEISSER M. La formation des adultes vieillissants : un oxymore qui a de l'avenir? *Gérontologie et société*, 2013, vol. 36, n° 147, pp. 25-36.
- CHARLOT B. Formes et enjeux des recherches en éducation et formation, *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 2017, n° 50 pp. 17-30.
- CHERQUI-HOUOT I. *Validation des acquis de l'expérience et universités, quel avenir?* Paris : L'Harmattan, 2001.
- CLOT Y. & FAÏTA D. Genres et styles en analyse du travail. Concept et méthode. *Travailler*, 2000, n° 4, pp. 7-42.
- DOMINICÉ P. Les composantes biographiques des apprentissages de la vie d'adulte, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2005, n° 34, pp. 47-56.
- DUBAR C. La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 1996, n° 38, pp. 179-193.
- ESPOSITO M.-C. & ZUMELLO C. *L'entrepreneur et la dynamique économique. L'approche anglo-saxonne*. Paris : Economica, 2003.
- FEUTRIE M. La mise en œuvre de la VAE : vers un débat de société. *Actualité de la Formation permanente*, 2003, n° 182, pp. 24-32.

- FIARASO G. *Discours de clôture*. In : *Les universités au cœur de la formation professionnelle et de l'apprentissage*, octobre 2013, Paris, Cnam.
- DUBAR C. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Colin, 1991.
- HAMELIN D. *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris : ESF, 1979.
- HASAN A. La formation tout au long de la vie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 1997, n° 16, pp. 35-47.
- HÉBER-SUFFRIN C. & M. *Echanger les savoirs*. Paris : Desclée de Brouwer, 1992.
- HEDJERASSI N. & PEYRONIE H. Les sciences de l'éducation en France 50 ans après, regards croisés. *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2017, n° 50, pp. 7-17.
- INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES. Analyse des tendances de la Recherche en éducation des Adultes au Canada français 1960-1969. *Les cahiers de l'ICEA*, 1971, n° 12/13, pp. 9-20.
- KNOWLES M. S. *Informal adult education*. New York : Association Press, 1950.
- KNOWLES M.S. *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les Éditions d'Organisation, 1995.
- LAINÉ A. *VAE : quand l'expérience se fait savoir*. Toulouse : Érès, 2006.
- LA BELLE T. Formal, nonformal and informal education : A holistic perspective on lifelong learning, *International Review of Education*, 1982, n° 28, pp. 159-175.
- LANDSHEERE V. & LANDSHEERE G. *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France, 1975.
- LE BOTERF G. *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'Organisation, 1994.
- LE BOTERF G. *Professionaliser : construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Paris : Éditions Eyrolles, 2010.
- LICHTENBERGER Y. Compétence, organisation du travail et confrontation sociale. *Formation Emploi*, 1999, n° 67, pp. 93-107.
- MAYEN P. Le conseil en VAE, entre préoccupations des personnes et confusions des systèmes de certification. *Congrès de l'AREF-AECSE*, Strasbourg, 30 août-1er septembre 2007.

- OLLAGNIER E. Les pièges de la compétence en formation d'adultes. In : DOLZ J. (Dir). *L'énigme de la compétence en éducation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2002, pp. 183-201.
- OLRY P. *La gestion des composantes temporelles pour se former au travail*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Paris : Cnam, 2000.
- PASTRÉ P., MAYEN P. & VERGNAUD G. La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 2006, n° 154, pp. 145-198.
- PERRENOUD P. Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, 2004, n° 160, pp. 35-60.
- PINEAU G. Histoire de vie et formation de soi au cours de l'existence. *Sociétés*, 2012, n° 118, pp. 39-47.
- ROPÉ F. & TANGUY L. (Dir.). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*. Paris : L'Harmattan, 1994.
- SCHÖN D. A. *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Les Éditions Logiques, 1994.
- SONNTAG M. En quoi l'innovation agile nécessite-t-elle des compétences spécifiques? *Technologie et innovation*. 2019, n° 4.
- SCHWARTZ B. Réflexion sur le développement de l'éducation permanente. *Revue française de pédagogie*, 1968, n° 4, pp. 32-44.
- TROCMÉ-FABRE H. *J'apprends donc je suis. Introduction à la neuropédagogie*. Paris : Les Éditions d'Organisation, 1987.
- WITTORSKI R. La professionnalisation. *Savoir*, 2008, n° 17, pp. 11-38.
- WITTORSKI R. *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan, 2007.

## Adult continuing education in France: points of reference

**Abstract:** Adult and continuing education and training refers to multiple practices, research and debates : vocational training, lifelong learning, acquisition of skills, validation of prior learning and also building social links, and self-development. It is a significant sector of economic activity with recognized jobs and qualifications. We will approach these questions by focusing on andragogy and professional didactics, then on the logic of competence in which vocational training is today included and the question of professionalization, identity construction and the validation of the acquired experience. Finally, popular education networks or free time universities will remind us that adult education is not just about vocational training.

**Key words:** Adult training and continuing education. Lifelong education. Professional training. Validation of the acquired experience. Skills.

## **Educación de adultos en Francia: puntos de referencia**

**Resumen:** La educación de adultos y la formación continua se refieren a múltiples prácticas, investigaciones y debates : formación profesional, aprendizaje a lo largo de la vida, adquisición de habilidades, validación del aprendizaje previo, construcción de vínculos sociales y autodesarrollo sin olvidar. Constituye un sector importante de actividad económica con reconocidos empleos y calificaciones. Abordaremos estas cuestiones centrándonos en la andragogía y la didáctica profesional, luego en la lógica de competencia en la que se encuentra la formación profesional actual y en la cuestión de la profesionalización, la construcción de identidad y la validación de la experiencia adquirida. Finalmente, las redes de educación popular o las universidades de tiempo libre nos recordarán que la educación de adultos no se trata solo de capacitación vocacional.

**Palabras claves:** Educación para adultos. Educación permanente. Formación profesional. VAE. Competencia.