

Apprentissage participatif par le travail

Formation en apprentissage et enseignement supérieur à temps partiel

Alison Fuller

Maître de conférences, School of Education,
université de Southampton, Angleterre

Mots clés:

Post-compulsory education;
formal learning;
informal learning; learning
process; transfer of learning;
adult learning

RÉSUMÉ

Les décideurs politiques en Europe et dans le reste du monde se préoccupent de plus en plus de trouver les moyens de promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie. De récents travaux ont attiré l'attention sur les bénéfices pédagogiques des formations en apprentissage, qui combinent formation sur le lieu de travail et enseignement dans des établissements éducatifs spécialisés. La thèse avancée dans le présent article est que la combinaison de l'activité professionnelle et de l'enseignement supérieur à temps partiel offre aussi des avantages en termes de pédagogie et de motivation. Ceux qui cherchent des moyens d'élargir la participation ont souvent tardé à reconnaître les avantages de cette approche hybride. En outre, peu d'analyses ont été effectuées sur l'attrait de cette approche auprès d'individus qui, pour diverses raisons liées aux mutations sociales et économiques, sont réticents à suivre des cours à temps plein. Il ressort des arguments exposés qu'il importe d'accroître les ressources et les efforts pour offrir aux individus de tous les horizons socio-économiques davantage de possibilités de participer tant à l'éducation qu'à l'emploi.

Introduction

La promotion de l'éducation et de la formation tout au long de la vie est une aspiration clé des décideurs politiques au niveau international (voir notamment Commission européenne, 1995; OCDE, 1996; Unesco, 1996), ainsi qu'au niveau national dans divers pays, tels que le Royaume-Uni (DfEE, 1998). Le point de vue développé dans le présent article est que les approches qui combinent activité professionnelle et études peuvent jouer un rôle important pour encourager la participation d'un plus grand nombre d'adultes. Ce point de vue est corroboré par une étude complè-

Remerciements

L'auteur souhaite remercier le commentateur anonyme d'une version antérieure de cet article pour ses précieuses remarques.

te menée récemment par des chercheurs au Danemark sur la relation entre le travail et les études et sur les possibilités de développer des liens supplémentaires entre les deux (Illeris et al., 2004). Illeris et ses collègues décrivent divers modèles combinant apprentissage formel et activité professionnelle. Dans le présent article, nous nous intéresserons à deux de ces modèles: la formation en apprentissage, qui permet aux individus d'apprendre sur le lieu de travail et dans des établissements éducatifs spécialisés (voir, par ex., Fuller & Unwin, 2003a; Guile & Young, 1999), et la possibilité de suivre des cours d'enseignement supérieur à temps partiel tout en travaillant (voir, par ex., Tight, 1991; Davies, 1999). Les principes de travail et d'études qui sous-tendent la formation en apprentissage présentent un intérêt pour l'enseignement supérieur à temps partiel et pour l'élargissement des possibilités offertes aux individus de suivre ce type de cours tout en travaillant. Les points de vue exprimés dans le présent article s'appuient essentiellement sur l'expérience britannique, mais ils peuvent aussi s'appliquer à d'autres pays européens qui ont développé des systèmes de formation en apprentissage et d'enseignement supérieur.

La thèse avancée est que la possibilité de participer à des communautés contrastées de pratiques (lieu de travail et structures éducatives) suscite l'intérêt de nombreux adultes et qu'elle mérite une attention plus sérieuse de la part des agences (aux niveaux national et européen) qui ont pour but d'inciter un plus grand nombre d'individus à tirer parti des possibilités d'études formelles. À ce jour, les décideurs politiques qui s'efforcent d'accroître la participation ont prêté relativement peu d'attention aux moyens d'encourager les employeurs à mettre en place à l'intention de leurs salariés des formules associant travail et études. Par exemple, le discours politique sur l'élargissement de la participation à l'enseignement supérieur, du moins au Royaume-Uni, s'est plutôt focalisé sur la nécessité d'accroître la participation à l'offre à plein temps. Les décideurs politiques se sont beaucoup moins préoccupés d'aider les individus qui, pour diverses raisons, sont réticents à participer aux formules à plein temps ou ne sont pas en mesure de le faire.

Le présent article est structuré en trois parties. Dans la première partie, nous examinons deux types d'offre qui permettent aux individus de combiner activité professionnelle et études formelles: la formation en apprentissage et l'enseignement supérieur à temps partiel. Les études formelles s'entendent comme la participation à des cours débouchant sur une qualification reconnue dispensés par des établissements éducatifs. Dans la deuxième partie, nous décrivons certaines des raisons sociales et économiques qui poussent davantage d'adultes à suivre des cours d'enseignement supérieur à temps partiel tout en travaillant, ainsi que les mutations sociales qui favorisent cette tendance. Dans la troisième partie, nous mettons en lumière, d'une part, la valeur du concept d'«apprentissage en tant que participation» pour comprendre la manière dont les individus apprennent en s'engageant dans des pratiques sociales et, d'autre part, la contribution de l'approche de l'apprentissage situationnel à la théo-

risation de l'apprentissage sur le lieu de travail. Nous exposons ensuite le défi de la théorie situationnelle, qui est de rendre compte de la manière dont les individus apprennent par (et donnent du sens à) leur participation à des contextes diversifiés d'éducation et de travail. Enfin, nous concluons qu'en termes d'organisation des programmes, les approches combinant travail et études (telles qu'illustrées par la formation en apprentissage et par l'enseignement supérieur à temps partiel) attirent de nombreux actifs occupés, jeunes et moins jeunes, et qu'elles méritent un soutien plus actif de la part des décideurs politiques qui s'efforcent d'encourager l'éducation et la formation tout au long de la vie. Nous concluons également que l'apprentissage perçu en termes de participation, permettant aux individus de s'engager dans différentes formes de pratiques sociales (telles que le travail et l'éducation), accroît nécessairement leurs connaissances et compétences.

Deux modèles combinant travail et apprentissage formel

Cette partie examine deux moyens distincts (la formation en apprentissage et l'enseignement supérieur à temps partiel) d'associer travail et études formelles. En mettant l'accent sur les potentialités offertes par l'approche combinée, notre intention n'est pas de sous-estimer le rôle du lieu de travail en tant que contexte d'apprentissage (voir, notamment, Eraut et al., 2000; Hutchings, 1999; Billett, 2001). Cependant, le présent article est délibérément centré sur les formes de participation qui associent le lieu de travail et les structures éducatives formelles.

Les programmes de formation en apprentissage peuvent être conçus pour combiner des possibilités structurées d'apprentissage sur le lieu de travail et en dehors. Dans certains pays, tels que l'Allemagne, l'Autriche et la Suisse, les apprentis sont placés en entreprise, mais le programme prévoit des périodes spécifiques dans des établissements spécialisés d'enseignement professionnel. Le «système dual» allemand est peut-être l'exemple le plus connu de cette approche (Deissenger, 2004). Dans d'autres pays, tels que la France ou la Suède, l'apprentissage se déroule essentiellement en établissement et les jeunes effectuent des stages en entreprise pour acquérir une expérience authentique.

Au Royaume-Uni, les apprentis sont placés en entreprise, mais ils ne bénéficient pas tous des mêmes possibilités de participer à des cours en établissement (Fuller & Unwin, 2003b). Les secteurs qui proposent des apprentissages combinant formation au poste de travail et cours en établissement sont le plus souvent ceux qui, comme l'industrie mécanique ou la construction, ont une longue tradition d'offre de formation en apprentissage. Les apprentis suivent alors généralement des cours dans un établissement d'enseignement postobligatoire (*college*), qui sont soit échelonnés sur une journée par semaine, soit regroupés sur une période spé-

cifique, en vue d'obtenir une qualification professionnelle. Une étude récente portant sur les entreprises du secteur de l'aciérie (Fuller & Unwin, 2003a) fait apparaître que la «réalité» de l'apprentissage présente des différences importantes selon les organisations. Les facteurs qui contribuent à l'appréciation hautement positive de la part des apprenants de leur expérience d'apprentissage sont notamment: la possibilité de suivre des cours dans un établissement d'enseignement postobligatoire pour acquérir les savoirs techniques théoriques de la profession, la possibilité de se former dans différents services d'une entreprise, les commentaires régulièrement fournis sur leurs progrès tant par les cadres hiérarchiques de l'entreprise que par les tuteurs de l'établissement et la possibilité d'obtenir une qualification reconnue. Cette forme d'apprentissage représente un modèle intégré de travail, de formation formelle et de qualification, qui encourage la progression professionnelle et éducative.

Dès lors, la formation en apprentissage dans sa forme la plus aboutie offre aux jeunes qui débutent dans une activité professionnelle et sur le lieu de travail des possibilités de participation diversifiées, dans des contextes différents. Un élément clé des prestations relevant de ce type de programmes est la présence d'une personne possédant une expérience de formateur et de superviseur, qui est chargée d'accompagner le jeune dans son «voyage apprenant» et de faire le lien entre ses composantes théorique et pratique (Fuller & Unwin, 2003a). Fournir aux apprentis ce degré de soutien suppose d'adhérer à la thèse d'Eraut (1997), suivant laquelle le transfert réussi d'un contexte à un autre implique un processus cognitif. Dans le cas des salariés plus âgés qui suivent des cours d'enseignement supérieur à temps partiel, ce soutien n'est pas toujours disponible, pertinent ou souhaité. Certains adultes suivent des cours en rapport avec l'emploi qu'ils occupent (soit de leur propre chef, soit à la demande de leur employeur), mais d'autres suivent délibérément des cours dont ils espèrent qu'ils leur ouvriront des perspectives de carrière nouvelles et différentes tout en favorisant leur développement personnel (Lunneborg, 1997; Fuller, 1999). Quel que soit le cas de figure, tous les actifs occupés qui participent à l'enseignement supérieur à temps partiel prennent part à des activités d'apprentissage au sein de différentes structures de travail et de formation formelle.

Pour les besoins du présent article, notre intérêt porte en priorité sur les modèles de participation à l'enseignement supérieur des actifs occupés âgés de 30 ans et plus qui, globalement, se trouvent - ou entrent - dans la phase intermédiaire de leur vie professionnelle. Leur point commun avec les apprentis est qu'ils sont engagés en même temps dans des activités de travail et d'étude, qui incluent le développement de savoirs codifiés. Une différence essentielle est que ces adultes (contrairement aux apprentis) ont eu d'amples possibilités d'apprendre par l'expérience et dans les divers contextes personnels et professionnels avec lesquels ils ont été en contact. Ils ont généralement acquis davantage de «savoirs personnels» que leurs cadets:

«Les savoirs personnels font référence aux savoirs que les individus appliquent à des situations concrètes et qui les mettent en capacité de penser et d'agir. Les savoirs de ce type s'acquièrent par l'utilisation des savoirs collectifs, mais ils se construisent aussi à la faveur de l'expérience et de la réflexion personnelles» (Eraut et al., 2000, p. 233).

La participation à l'enseignement supérieur à temps partiel, du moins au Royaume-Uni, est dans une large mesure le domaine réservé des étudiants adultes (25 ans et plus), dont la grande majorité exercent une activité professionnelle. Il importe de souligner la participation croissante des étudiants adultes au cours des 30 dernières années. Le nombre des adultes (21 ans ou plus) qui suivent des cours conduisant à une qualification de niveau supérieur est passé de 255 000 en 1970 à environ 1,5 million à la fin du millénaire. Les caractéristiques clés de la participation à temps partiel sont les suivantes (HESA, 2000):

- près de 90 % des étudiants inscrits dans des cours à temps partiel relevant du 1^{er} cycle ont 25 ans ou plus et les deux tiers ont 30 ans ou plus;
- la plupart des étudiants à temps partiel acquittent leurs propres frais de scolarité, ce qui dénote une demande individuelle pour ce type de cours (seule une minorité bénéficie d'une prise en charge de ces frais par un employeur);
- 83 % des étudiants à temps partiel travaillent «avant, pendant et après leurs études» et 70 % sont employés à temps plein (Brennan et al., 1999);
- les étudiants adultes sont plus susceptibles que leurs cadets d'être issus de milieux socio-économiques moins aisés et d'être sortis précocement du système scolaire et ils possèdent généralement moins de qualifications de l'enseignement général.

Dans la partie suivante, nous soulignons la nécessité de comprendre les mutations sociales et économiques plus globales pour expliquer la participation croissante des adultes à l'enseignement supérieur à temps partiel. Contrairement au discours politique souvent focalisé sur une vision isolée de l'individu, ce débat situe l'individu dans son contexte socio-économique et reconnaît qu'un arrière-plan de mutations sociales contribue à expliquer pourquoi cette combinaison travail-études attire un nombre croissant d'actifs occupés.

Marchés du travail, mutations sociales et modernisation réflexive

Au cours des 20 à 30 dernières années, les modèles d'emploi ont subi des transformations considérables, qui sont notamment dues aux facteurs suivants: disparition d'activités du secteur primaire, déclin de l'industrie manufacturière, émergence de nouveaux secteurs liés aux technologies

de l'information et de la communication, croissance du secteur des services, accroissement du taux d'activité féminine et développement de l'emploi à temps partiel. Les travaux de recherche effectués au Royaume-Uni font apparaître l'impact des mutations affectant le marché du travail et les secteurs d'activité sur la demande de compétences. Le rapport de la task-force nationale britannique sur les compétences (*National Skills Task Force* – NSTF) relève que l'évolution générale de la demande de compétences au cours des 30 dernières années a été marquée par un recul des compétences liées au travail manuel au profit des compétences liées aux aptitudes cognitives (NSTF, 2000, p. 12). Hutton (1995) constate de nouvelles répartitions et de nouvelles inégalités liées à la situation des individus sur le marché du travail. Il met en évidence que quelque 40 % des actifs occupent un emploi à plein temps «sûr», tandis que 30 % sont employés sous contrat à durée déterminée ou à temps partiel et que 30 % sont marginalisés par le chômage, l'emploi saisonnier ou autres formes d'emploi extrêmement précaires. Compte tenu de l'accroissement important de la proportion de jeunes adultes qui poursuivent des études supérieures au Royaume-Uni, les adultes plus âgés sont en butte à une sévère concurrence pour l'offre limitée de «bons» emplois.

Dans une publication précédente (Fuller, 2002), nous avons expliqué que la décision de mener de front activité professionnelle et études supérieures à temps partiel est une réaction compréhensible de certains adultes face aux conditions sociales et économiques (faites d'incertitudes et de perspectives) dans lesquelles ils vivent. À cet égard, certains éléments de la théorie des mutations sociales développée par Giddens (1991; 1994) et Beck (1994; 2001), connue sous le nom de théorie de la «modernisation réflexive», sont utiles pour expliquer les nouveaux schémas de participation des adultes. La thèse de la modernisation réflexive est utile à deux égards: premièrement, elle appréhende les changements individuels et institutionnels en tant que transformations mutuelles et, deuxièmement, elle met en évidence les implications des mutations sociales, telles que les nouvelles perspectives ou incertitudes, pour les trajectoires individuelles. Le point de vue suivant lequel la transformation des relations entre individu et société a, entre autres, pour effet (non intentionnel) d'élargir l'accès à de nouveaux domaines d'activité est un élément central de l'approche de la modernisation réflexive. Le point de vue avancé dans le présent article est que l'accroissement de la participation des adultes à l'enseignement supérieur fournit une illustration de ce phénomène.

Les analyses de Giddens et de Beck sur l'érosion de la tradition en tant que guide d'action et sur l'individualisation croissante indiquent que les trajectoires individuelles peuvent différer sous des aspects extrêmement importants (par exemple, en termes de liens familiaux, de modèles de travail et de participation à l'éducation) par rapport à celles des générations précédentes. Ces analyses contribuent aussi à expliquer les raisons pour lesquelles un nombre croissant d'adultes, de divers milieux, recherchent de nouveaux moyens (tels que la combinaison du travail et des études

supérieures) pour répondre aux incertitudes et aux perspectives qui caractérisent la société contemporaine. À cet égard, Field (2000) établit un lien entre ce qu'il appelle «l'explosion silencieuse» de l'apprentissage tout au long de la vie et les aspects des mutations sociales identifiés par la thèse de la modernisation réflexive. Il s'ensuit que la participation au modèle combinant travail et études peut être considérée comme une réaction compréhensible et rationnelle des individus des pays industriellement avancés face aux conditions dans lesquelles ils vivent et aux risques qu'ils perçoivent.

Les citations suivantes, extraites d'une étude qualitative restreinte menée auprès d'adultes (âgés de 30 ans et plus) suivant des cours d'enseignement supérieur (Fuller, 1999; 2001), illustrent la pertinence des notions de risque et de choix élargi pour expliquer les décisions des individus de renouer avec l'éducation. Elles montrent la manière dont ces étudiants ont perçu la possibilité de suivre des études universitaires comme un nouveau domaine de prise de décision personnelle et comme un moyen de gérer le risque:

«La vie entière est désormais faite de choix [...]. Je dirais que le commerce de détail reflète exactement notre mode de vie: avant, on allait chez l'épicier ou chez le fleuriste, mais maintenant on va au supermarché et on a le choix entre une infinité de produits et personne n'est là pour nous dire quoi acheter [...]. C'est nous qui choisissons. C'est l'une des raisons pour lesquelles je me suis inscrit à l'université, parce que je ne pense pas qu'à l'époque les universités accueilleraient les quadragénaires».

«C'est [le diplôme] aussi une sorte d'assurance, parce que là où j'habite, si la société décidait un jour de fermer [ce site], je ne me sentirais pas simplement obligé de partir en Écosse, ou là où ils décideraient de m'envoyer. J'aurais le choix, parce que si on a un diplôme dans ses bagages, on a beaucoup plus de chances sur le marché du travail aussi».

En résumé, les mutations mises en évidence par la thèse de la modernisation réflexive sont notamment:

- l'individualisation croissante, perçue comme l'un des traits distinctifs de la modernisation réflexive;
- le recul de la tradition en tant que guide des actions et des décisions personnelles;
- l'expansion des domaines d'action et de choix des individus;
- l'approche de plus en plus calculatrice des individus dans leur prise de décisions;
- le sens plus aigu du risque découlant des nouvelles formes d'incertitudes et de perspectives liées aux conditions socio-économiques du monde contemporain;
- la conception de la construction identitaire qui reconnaît les possibilités de transformation des individus, possibilités qui sont le produit de la réflexivité.

À ce stade de notre examen, nous pouvons dire que le modèle combinant travail et études suscite l'intérêt tant des apprentis que des actifs plus âgés et qu'il pourrait aussi jouer un rôle important pour aider les pays et les organisations à élever les niveaux de compétences de leurs forces de travail. Dans la partie suivante, nous examinons la pertinence du concept d'«apprentissage en tant que participation», pour comprendre la manière dont les individus apprennent en prenant part à des activités à la fois sur le lieu de travail et au sein de structures éducatives.

Apprentissage par la participation

La mise en avant par Lave et Wenger de la formation en apprentissage et de l'acquisition de savoirs hors des structures éducatives spécialisées a suscité un intérêt pour l'apprentissage sur le lieu de travail et a encouragé la recherche sur ce thème (voir, notamment, Boud & Garrick [dir.], 1999; Evans, Hodgkinson & Unwin, 2002; Billett, 2001; Rainbird, Fuller & Munro, 2004). Dans leur examen de la recherche sur l'apprentissage dans les organisations, des auteurs tels que Michael Eraut et Stephen Billett ont affirmé avec conviction que l'apprentissage sur le lieu de travail ne devrait pas être perçu comme inférieur à celui qui intervient dans les structures éducatives formelles. Billett, par exemple, fait observer :

«Bien qu'elles ne soient pas tracées par écrit, les trajectoires d'expérience et d'orientation offertes sur les lieux de travail sont souvent structurées ou "formalisées". Tout comme les objectifs et les pratiques des établissements éducatifs déterminent les activités des apprenants, les objectifs et les pratiques des organisations déterminent les activités des individus qui y travaillent. En outre, loin d'être insignifiant, l'apprentissage qui intervient hors des établissements ou des pratiques d'enseignement est souvent déterminant pour soutenir les pratiques – voire les communautés – dans lesquelles l'apprentissage intervient.» (Billett, 2001, p. 15).

La reconnaissance et la valorisation du lieu de travail en tant que site d'apprentissage réduisent le risque de sous-estimer la mesure dans laquelle les individus acquièrent des connaissances et des compétences par la participation (commune) à des activités professionnelles. La théorie de l'apprentissage situationnel développée par Lave et Wenger (1991) a fourni une version de l'approche de l'«apprentissage en tant que participation», tout particulièrement telle qu'illustrée par la formation en apprentissage, qui a eu une influence considérable. Comme le font observer Lave et Wenger, «[...] divers modes de formation en apprentissage semblent avoir capté particulièrement bien notre intérêt pour l'apprentissage en situation [...]» (ibid, p. 32). L'analyse de ces deux auteurs indique que les apprentis acquièrent tous les savoirs qui leur sont nécessaires pour devenir des «praticiens compétents» en participant aux relations sociales de la communauté de pratiques que constitue le lieu de travail. L'observation des for-

mations aux métiers de type manuel ou artisanal dans les sociétés traditionnelles (sages-femmes yucatèques [voir Jordan, 1989] et tailleurs des ethnies vaï et gola) a fourni l'inspiration empirique initiale qui a conduit Lave et Wenger à formuler leur théorie de l'apprentissage. Ces deux auteurs se sont également inspirés d'autres exemples, tels que l'initiation et l'apprentissage consécutif des membres des Alcooliques anonymes, ou la formation des timoniers, ou des découpeurs de viande.

La théorie développée par Lave et Wenger (1991) fournit un point de départ utile qui met en évidence la manière dont les «nouveaux arrivants» apprennent en participant à la «communauté du lieu de travail». À partir d'études ethnographiques sur l'apprentissage des «nouveaux arrivants», Lave et Wenger ont développé les concepts interdépendants de participation périphérique légitime et de communautés de pratiques. Ils expliquent que le statut de participant périphérique légitime permet à l'apprenti de prendre une part croissante aux activités et aux relations sociales du lieu de travail, pour devenir un participant à part entière. Lave et Wenger identifient l'apprentissage comme un processus contextualisé et, dès lors, ils perçoivent le transfert des acquis d'un contexte à un autre comme hautement problématique. Dans cette partie de notre examen, nous avons attiré l'attention sur la contribution de la thèse de l'apprentissage situationnel de Lave et Wenger (1991) à la théorisation de l'apprentissage sur le lieu de travail. Cependant, le point de vue que nous développerons dans le reste de cette section est que cette thèse doit être affinée afin de reconnaître la valeur de l'apprentissage qui découle de la participation à des contextes diversifiés d'éducation/de formation et de travail.

Comme nous l'avons examiné ci-dessus, les formations en apprentissage efficaces dans les pays industriels avancés comportent des périodes structurées de formation hors poste de travail dans des environnements éducatifs formels, ainsi qu'une formation et une expérience au poste de travail. De ce fait, les apprentis participent à différentes communautés de pratiques et à un processus au cours duquel on les aide à établir des connexions entre les savoirs qu'ils acquièrent dans divers contextes. Les programmes de ce type fournissent un modèle travail + étude qui va au-delà de la possibilité de participer à une communauté unique, telle qu'illustrée par les exemples de Lave et Wenger.

Dans leur effort pour améliorer l'image du processus d'apprentissage en tant que composante «naturelle» de la pratique sociale collective, Lave et Wenger (1991) tendent à faire abstraction du rôle que peuvent jouer les établissements éducatifs formels dans la formation des salariés. Comme le font observer Guile et Young (1999, p. 114), les approches dérivées de l'anthropologie culturelle (telles que celle de Lave et Wenger) ne s'intéressent pas aux théories de l'éducation et présentent la formation en apprentissage comme «indépendante de tout enseignement formel».

En outre, l'accent mis par Lave et Wenger sur la nature situationnelle de l'apprentissage et des savoirs est susceptible d'exagérer le problème du transfert des acquis. Si l'on accepte que l'accès aux possibilités de par-

ticipation est une condition préalable à l'apprentissage, il s'ensuit que les individus à qui l'on permet de prendre part à des activités à la fois sur le lieu de travail et dans des établissements éducatifs spécialisés bénéficient de possibilités accrues. S'appuyant sur cet argument, Fuller et Unwin (2003a; 2004) avancent que la possibilité de participer à de multiples contextes apprenants est un aspect déterminant de la «formation expansive» des apprentis et du perfectionnement des travailleurs. Ces auteurs estiment (2003a) qu'une approche «expansive» de la formation en apprentissage, sous la forme d'une large palette de possibilités de participer à des activités sur et hors poste de travail, pose les fondements les plus efficaces de l'apprentissage et de la progression. Les résultats de leur recherche mettent en évidence la contribution potentielle de l'enseignement formel à la qualité globale de l'expérience apprenante des apprentis. En revanche, l'approche «restrictive», qui confine les apprentis à la communauté de pratiques unique du lieu de travail, limite par définition les possibilités de participation et, par voie de conséquence, d'apprentissage, des formés.

Dans ses écrits plus récents, J. Lave semble s'orienter vers une adhésion à la thèse selon laquelle les individus sont capables d'apprendre dans divers contextes et d'établir des liens entre ces divers contextes. À cet égard, elle rejoint le point de vue de Dreier qui, comme l'indique la citation ci-après, illustre le type de processus dans lequel les apprentis et les participants à l'enseignement supérieur à temps partiel sont susceptibles de se trouver engagés:

«Nous participons souvent à un contexte spécifique essentiellement pour des raisons liées à la poursuite d'objectifs et d'intérêts qui, pour la plupart, découlent de et «appartiennent» à un autre contexte. Ce faisant, nous exploitons les connexions spécifiques qui existent entre ces contextes ou que nous – ou d'autres – établissons et développons et qui permettent de poursuivre des objectifs et des intérêts dans un contexte en participant à un autre d'une manière spécifique. [...] L'action humaine a des potentialités d'une étendue, [...] ou d'une envergure, transcontextuelle.»

(Dreier, 1994, p. 75, cité par Lave, 1997, p. 149)

Le processus de franchissement et de refranchissement des frontières entre le lieu de travail et d'autres sites d'apprentissage fournit, en soi, un stimulus à l'apprentissage (Engeström et al., 1995). Dans son dernier ouvrage, Wenger (1998), examinant la valeur pour les apprenants du «temps libre» (hors travail) qui leur permet de se «désengager» et de mener une réflexion sur la pratique, revisite la théorie initiale (de Lave et Wenger) et son centrage (excessif) sur la «situationalité». Il admet que l'activité de franchissement des frontières entre différentes communautés de pratiques stimule la «construction identitaire», dès lors que les individus deviennent des participants périphériques légitimes à plusieurs communautés de pratiques. En outre, la notion de communauté de pratiques en tant que phénomène relativement stable et figé a été remise en question. Eraut et ses

collègues (2000, p. 254) ont mis en évidence le fait que les individus sont plus susceptibles d'être témoins de la «dissolution de communautés de pratiques» que de leur pérennité. Les réalités de l'emploi dans les sociétés contemporaines font que la plupart des salariés ont peu de chances de suivre une trajectoire toute tracée de nouvel arrivant qui deviendra un «ancien» au sein d'une seule et unique communauté de pratiques.

Young (2004) estime qu'appréhender toute connaissance comme situationnelle ou contextualisée fait abstraction de la diversité des types de connaissances, dont certaines sont plus décontextualisées que d'autres. Dans les modèles associant travail et études examinés dans le présent article, les participants ont accès à des théories et à des concepts qui vont au-delà du savoir-faire immédiat nécessaire pour exécuter des tâches dans des lieux de travail spécifiques. Dans le cas des formations en apprentissage «de qualité», l'intégration de l'apprentissage en établissement et sur le lieu de travail est planifiée, structurée et soutenue afin de faciliter le développement des jeunes, qui ont la double tâche d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour une pratique efficace et les coutumes, habitudes et attitudes attendues de leurs aînés plus expérimentés. Les individus plus âgés qui suivent des études à temps partiel tout en travaillant sont plus susceptibles d'avoir déjà acquis une somme d'expériences professionnelles et personnelles, ainsi que des savoirs professionnels qui posent les fondements nécessaires pour établir des connexions et pour construire de nouvelles connaissances et perceptions. La capacité de donner du sens aux savoirs et compétences acquis dans divers contextes et de les appliquer augmente avec l'expérience. Au fur et à mesure que les individus s'habituent à franchir des frontières et à participer à de multiples communautés de pratiques, les expériences et les ressources personnelles qu'ils peuvent mobiliser augmentent.

Si l'on accepte que l'apprentissage sur le lieu de travail et l'acquisition de savoirs dans les structures éducatives produisent des résultats qui ne sont pas entièrement contextualisés, la question du transfert d'un site à un autre apparaît moins problématique qu'elle ne l'est dans les versions radicales de l'approche situationnelle de l'apprentissage. Comme le souligne Billett, «les acquis de tout environnement sont plus ou moins transférables, en fonction de la qualité des processus cognitifs qui y ont présidé» (2001, p. 21). Considérer que les apprenants sont en mesure d'établir des connexions entre les connaissances et compétences acquises dans différents contextes implique de percevoir l'individu comme un «agent actif», c'est-à-dire quelqu'un qui soit capable de choisir de s'engager dans des possibilités d'apprentissage, de construire du sens à partir de ces apprentissages, et dont le développement sera façonné par, et contribuera à, façonner l'environnement auquel il participe (Hodkinson et al., 2004).

Les modèles associant travail et études offrent à l'apprenant des possibilités de participation (et, par voie de conséquence, d'apprentissage) variées et, si elles sont efficacement structurées et soutenues, d'une grande richesse. Dès lors, les arguments exposés dans cette partie sont les

suivants: d'une part, bien que l'apprentissage soit toujours dans une certaine mesure «situé» dans des pratiques sociales telles que le travail et l'éducation, il met les apprenants en capacité de «recontextualiser» leurs acquis dans d'autres environnements (en particulier s'ils bénéficient du soutien approprié) et, d'autre part, concevoir l'apprentissage en tant que participation fournit un principe directeur pédagogique qui permet d'accroître les possibilités pour les travailleurs de participer à des contextes autres que ceux de leur lieu de travail immédiat, par exemple en les encourageant à exploiter les possibilités de formation formelles et en les soutenant en ce sens.

Conclusions

Dans le présent article, nous avons avancé que les principes sous-jacents à la formation en apprentissage sont applicables pour étendre les possibilités offertes aux actifs occupés de participer à des cours d'enseignement supérieur à temps partiel. À l'instar de la formation en apprentissage, l'enseignement supérieur à temps partiel associe apprentissage par le travail et apprentissage en établissement, bien que de manière généralement moins formalisée. Les potentialités offertes par les modèles combinant travail et études méritent l'attention des décideurs politiques. À cet égard, Davies (citant Tight [1991, p. 119]) affirme avec détermination que l'enseignement supérieur à temps partiel devrait faire l'objet d'un encouragement et d'un soutien plus fermes de la part des décideurs politiques: «afin d'optimiser [sa] valeur pour un maximum d'individus dans un maximum de circonstances, [l'enseignement supérieur] devrait être essentiellement à temps partiel; nous pourrions ainsi espérer qu'il soit davantage pris au sérieux et que ses perspectives concrètes soient exploitées dans les recommandations politiques relatives à l'éducation et à la formation tout au long de la vie» (Davies, 1999, p. 141). Il en va de même pour la formation en apprentissage, qui s'appuie sur le modèle combiné pour poser les fondements susceptibles d'encourager la participation tout au long de la vie active. Les réflexions exposées dans le présent article indiquent qu'en accroissant le soutien aux modèles combinés de participation, il est possible de mettre à profit la politique publique au Royaume-Uni et ailleurs pour stimuler la demande d'apprentissage et pour aider davantage d'individus à réaliser leurs potentialités.

Le présent article fait également apparaître que les conditions sociales et économiques dans lesquelles vivent les individus dans les économies industrielles avancées contribuent à expliquer pourquoi davantage d'adultes décident de participer à l'apprentissage formel tout en travaillant. À cet égard, l'association du travail et des études permet aux adultes, jeunes ou moins jeunes, de mener de front développement personnel et développement de carrière. Une approche interfoliée du travail et des études contribue à combler les fossés traditionnels entre enseignement général

et formation professionnelle et entre théorie et pratique, en fournissant une riche somme d'expériences d'apprentissage formalisées et moins formalisées. Une question clé pour les décideurs politiques et les prestataires est la disponibilité d'une offre suffisante, structurée et dotée des ressources nécessaires pour permettre la participation des individus qui exercent une activité professionnelle à plein temps.

Dans l'ensemble, il ressort de notre examen que des liens très étroits se sont tissés entre l'expérience personnelle, l'apprentissage, le travail et les mutations socio-économiques. La participation croissante à des formations formelles (à temps partiel) des actifs occupés en est une illustration. La formation en apprentissage qui offre aux jeunes un socle d'expérience professionnelle, de connaissances, de compétences et de qualifications qui leur permettra de progresser en est une autre. En conclusion, de solides raisons, d'ordre à la fois pédagogique et politique, démontrent la nécessité d'encourager la demande d'approches combinées et de fournir les formes de soutien appropriées pour permettre à un plus grand nombre d'individus, de tous âges et de tous horizons socio-économiques, de tirer parti des diverses formes de participation (d'apprentissage) offertes par le lieu de travail et les structures éducatives. ■

Bibliographie

- Beck, U. *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris: Aubier, 2001 [traduction de l'allemand].
- Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S. *Reflexive modernisation: politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press, 1994.
- Billett, S. *Learning in the workplace: strategies for effective practice*. New South Wales: Allen & Unwin, 2001.
- Boud, D.; Garrick, J. (dir.). *Understanding learning at work*. Londres: Routledge, 1999.
- Brennan, J.; Mills, J.; Shah, T.; Woodley, A. *Part-time students and employment: report of a survey of students, graduates and diplomats*. Londres: QSC et Open University, 1999.
- Commission européenne. *Enseigner et apprendre: vers la société cognitive*. Livre blanc sur l'éducation et la formation. Bruxelles: Commission européenne, 1995.
- Davies, P. Half full, not half empty: a positive look at part-time higher education. *Higher Education Quarterly*, 1999, vol. 53, n° 2, p. 141-155.
- Deissinger, T. Apprenticeship cultures – a comparative view. *Apprenticeship: an historical re-invention for a post industrial world*. Actes de la conférence organisée par le Conseil pour les qualifications professionnelles universitaires (*University Vocational Awards Council*), Londres, janvier 2004.

- DfEE (ministère britannique de l'éducation et de l'emploi). *The learning age: a renaissance for a new Britain*. Cm 3790, Londres: The Stationery Office, 1998.
- Dreier, O. Personal locations and perspectives: psychological aspects of social practice. *Psychological yearbook*, 1994, vol. 1, p. 63-90. Copenhague: Museum Tusulanum Press.
- Engeström, Y.; Engeström, R.; Karkkainen, M. Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition. *Learning and Instruction*, 1995, vol. 5, n° 3, p. 19-336.
- Eraut, M. Perspectives on defining 'the learning society'. *Journal of Educational Policy*, 1997, vol. 12, n° 6, p. 9-22.
- Eraut, M.; Alderton, J.; Cole, G.; Senker, P. Development of knowledge and skills at work. In: Coffield F. (dir.). *Differing visions of a learning society. Research findings*, 2000, vol. 1. Bristol: The Policy Press.
- Evans, K.; Hodkinson, P.; Unwin, L. (dir.). *Working to learn: transforming learning in the workplace*. Londres: Kogan Page, 2002.
- Field, J. *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent: Trentham Books, 2000.
- Fuller, A. Credentialism, adults and part-time higher education in the United Kingdom: an account of rising take up and some implications for policy. *Journal of Education and Work*, 2001, vol. 16, n° 3, p. 233-248.
- Fuller, A. Widening participation: the place of mature students. In: Hayton, A.; Paczuska, A. (dir.). *Access, participation and higher education: policy and practice*. Londres: Kogan Page, 2002.
- Fuller, A.; Unwin, L. Creating a 'modern apprenticeship': a critique of the UK's multi-sector, social inclusion approach. *Journal of Education and Work*, 2003b, vol. 16, n° 1, p. 5-25.
- Fuller, A.; Unwin, L. Expansive learning environments: integrating personal and organisational development. In: Rainbird, H.; Fuller, A.; Munro, A. (dir.). *Workplace learning in context*. Londres: Kogan Page, 2004.
- Fuller, A.; Unwin, L. Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*, 2003a, vol. 16, n° 4, p. 407-426.
- Giddens, A. *Les conséquences de la modernité*. Paris: L'Harmattan, 1994 [traduction de *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press, 1990].
- Giddens, A. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press, 1991.
- Guile, D.; Young, M. Beyond the institution of apprenticeship: towards a social theory of learning as the production of knowledge. In: Ainley, P.; Rainbird, H. (dir.). *Apprenticeship: towards a new paradigm of learning*. Londres: Kogan Page, 1999.
- HESA (Agence statistique sur l'enseignement supérieur). *Students in higher education institutions*, diverses éditions, Cheltenham: HESA.
- Hodkinson, P. et al. The significance of individual biography in workplace learning. *Studies in the Education of Adults*, 2004, vol.36, n°1, p.6-24.

- Hutchings, E. *Cognition in the wild*. Cambridge: MIT Press, 1999.
- Hutton, W. *The state we're in*. Londres: Jonathan Cape, 1995.
- Illeris, K.; Associates. *Learning in working life*. Learning Lab Denmark, Roskilde: Roskilde University Press, 2004.
- Jordan, B. Cosmopolitan obstetrics: some insights from the training of traditional midwives. *Social Science and Medicine*, 1989, vol. 28, n° 9, p. 925-937.
- Lave, J. Learning, apprenticeship, social practice. *Journal of Nordic Educational Research*, 1997, vol. 17, n° 3, p. 140-151.
- Lave, J.; Wenger, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Lunneborg, P. W. *OU men: work through lifelong learning*. Cambridge: The Lutterworth Press, 1997.
- NSTF (task-force nationale britannique sur les compétences). *Tackling the adult skills gap: upskilling adults and the role of workplace learning*. Sheffield: DfEE, 2000.
- OCDE. *Apprendre à tout âge*. Paris: OCDE, 1996.
- Rainbird, H.; Fuller, A.; Munro, A. *Workplace learning in context*. Londres: Routledge, 2004.
- Tight, M. *Higher education: a part-time perspective*. Buckingham: SRHE et OUP, 1991.
- Unesco. *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle* (rapport Delors). Paris: Unesco, 1996.
- Wenger, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Young, M. Conceptualising vocational knowledge. In: Rainbird, H.; Fuller, A.; Munro, A. *Workplace learning in context*. Londres: Routledge, 2004.