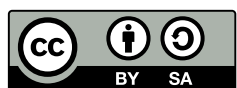


Formation continue sensible au milieu

HELMUT BREMER

La participation à la formation continue est depuis toujours marquée par une grande disparité sociale. Afin de comprendre à quoi cela est dû exactement, nous adoptons dans le présent article la perspective du «milieu social». Entendu comme groupes de personnes au mode de vie (habitus) similaire, il permet de mettre en évidence comment la formation (continue) s'intègre à la culture du quotidien des individus, et comment s'établissent les «ajustements culturels» (Bourdieu) aux institutions de formation continue. Cela est illustré au moyen de deux études empiriques sur les participantes et participants à des cours d'alphabétisation et sur le personnel de la formation continue. Comme résultat, on constate une forte imprégnation spécifique au milieu de la formation continue, qui appelle au développement de concepts sensibles à l'habitus et au milieu.

FSEA (Ed.): Éducation
Permanente 2021-1,
Revue Suisse pour la
formation continue,
www.ep-web.ch/f



Les institutions de formation des adultes sont ouvertes à tous – mais tous n’y vont pas! Ce constat tout simple s’affirme en fait depuis que la formation des adultes se penche plus ou moins systématiquement sur la question de savoir à qui s’adressent les offres et qui y participe effectivement. Le résultat est connu: on n’atteint qu’une partie de la population, et qui plus est seulement une fraction sociale donnée (Bremer 2017). Diverses notions se sont établies pour qualifier ce phénomène, de l’«écart de formation continue» (Schulenberg et al. 1978, p. 525) à la «double sélectivité» (Faulstich 1981, p. 61 ss). La formation continue ne compense pas, la sélectivité est au contraire renforcée par la formation continue. Les biographies et parcours de formation se déroulent donc apparemment dans des voies qui suivent les logiques sociales. Les inégalités sociales se traduisent par des disparités de la participation à la formation (cf. Bremer 2016). La formation des adultes, elle non plus, ne parvient guère à contrer ces tendances.

Si l’on veut développer des «contre-stratégies», cela exige tout d’abord une compréhension approfondie de ces rapports. La notion de «milieu social» peut y contribuer. On peut entendre les milieux sociaux comme des groupes d’individus ayant un mode de vie similaire (cf. Vester et al. 2001). Les personnes d’un même milieu se ressemblent quant à leurs préférences et attitudes par rapport au travail et à la formation, à la famille et aux amis, aux loisirs ainsi qu’à la participation sociale. Le regard sur les milieux sociaux met ainsi en lumière comment les intérêts, motifs et obstacles relatifs à la formation sont ancrés dans les contextes de vie, et comment la formation continue est vue subjectivement.

La perspective des milieux sociaux peut être associée au paradigme de l’«ajustement culturel» développé par Pierre Bourdieu pour comprendre ce qui se passe dans le domaine de la formation (Kramer/Helsper 2010). En simplifiant, on peut dire que la structure de formation institutionnelle ne peut pas être simplement réduite à la transmission d’objets d’apprentissage, mais est en même temps un lieu où règne une «culture pédagogique» donnée. Celle-ci se raccorde de manières très diverses à la pratique quotidienne des milieux sociaux, car différentes expériences précèdent l’accès à une formation institutionnalisée. Puisque l’on y attend implicitement la maîtrise d’une culture donnée, ou une affinité avec celle-ci, cela oblige les apprenants à «s’acculturer». Autrement dit: le décalage entre la culture du quotidien et la culture institutionnelle exige une espèce de travail de pontage à effectuer par les apprenants – et qui pose inversement des défis divers aux institutions de formation continue et les appelle à développer une «sensibilité au milieu».

Cette perspective va être quelque peu détaillée ci-après; nous exposons tout d’abord le problème de la participation inégale à la formation continue, puis esquissons le modèle de l’«ajustement culturel», et donnons enfin un aperçu de la recherche sur le milieu dans le domaine de la formation continue. Avec deux exemples actuels d’études sur la formation continue – sur les participants et participantes à des cours d’alphabétisation et sur les personnes travaillant dans la formation des

adultes – nous proposons un regard sur les réalités de la formation continue dans une perspective spécifique au milieu, avant de conclure en présentant des perspectives pour la pratique de la formation.

Participation inégale à la formation continue

Afin de comprendre la participation et la non-participation à la formation continue, il faut d'abord rappeler que la participation repose encore essentiellement sur le principe du choix volontaire; les adultes rejoignent une formation s'ils y voient subjectivement une utilité pour leur situation de vie, leur quotidien et leurs intérêts (Grotlüschen 2010). Les thèmes, les méthodes, le style pédagogique, les formats, etc. doivent donc présenter une pertinence élevée pour leur univers de vie. Sinon, une participation n'aura pas lieu – pour de «bonnes raisons» sur le plan subjectif. Il s'agit donc toujours de déterminer dans quelle mesure la formation continue parvient à établir par ses offres un rapport avec ces situations de vie et ces contextes quotidiens, autrement dit, dans quelle mesure les institutions de formation continue sont ouvertes aux différentes approches et aux divers motifs d'apprentissage des destinataires (Bracker/Faulstich 2014).

La formation des adultes est pourtant encore bien loin du but d'une «formation pour tous» qu'elle s'est fixé elle-même. Les travaux des études dites «de référence» l'ont déjà déterminé de façon empirique et approfondie: l'«étude de Hildesheim» (Schulenberg 1957) s'est penchée sur les attitudes générales envers la formation des adultes, l'«étude de Göttingen» (Strzelewicz et al. 1966) a distingué divers «types d'idées de la formation», et l'«étude d'Oldenburg» (Schulenberg et al. 1978) a dégagé des facteurs différenciés de la participation à la formation continue et leur spécificité à certaines couches.

En résumé, ces travaux montrent ce qui suit: au niveau des attitudes de la population, l'instruction et la formation continue sont en général jugées importantes et en majorité évaluées de façon positive. Mais la concrétisation de cet intérêt général sous forme d'une participation à la formation des adultes a lieu de manières très diverses, et en liaison étroite avec la situation sociale.

En dépit d'une augmentation générale de la participation à la formation continue, les différences entre les groupes sociaux persistent fondamentalement jusqu'à nos jours (cf. Bilger/Strauss 2019, p.27–32; OFS 2012).

Participation et non-participation comme conséquence de «rapports d'ajustement culturel»

Les études précoces mentionnées notamment mettent en évidence que la non-participation à la formation continue n'est pas assimilable à un «manque d'intérêt» pour la formation ou à une absence de besoins de formation. Elle est liée du côté des destinataires à leur capacité de s'exprimer (par exemple de se faire entendre publiquement par diverses voies sur des thèmes relatifs à la formation (continue), mais aussi de communiquer leurs

désirs dans les cours), et du côté des institutions de formation à l'aptitude à saisir et connaître les intérêts de formation et les obstacles à la participation. Le constat selon lequel la «principale déterminante sociale pour le comportement de formation» est constitué par les «antécédents de formation d'une personne» (Rosenbladt et al. 2008, p. 152) permet de conclure à une «disposition» à la formation et à l'apprentissage apparemment développée très tôt – dès l'école – «qui se manifeste dans diverses formes du comportement et de l'attitude envers l'apprentissage» (ibid., p. 154).

On peut établir ici le lien avec le paradigme de l'«ajustement culturel». Selon ce paradigme, l'individu acquiert dans son milieu d'origine un habitus donné (Bourdieu 1987) qui présente ou non, selon la devise «match à domicile» ou «match à l'extérieur», une affinité à la formation institutionnelle (Wittpoth 2013, p. 43). Les «rapports d'ajustement» spécifiques au milieu entre les enseignants et les apprenants ainsi que les cultures d'institution, structures pédagogiques et stratégies d'approche associées facilitent ou entravent l'accès pour des destinataires donnés. À l'inverse, les milieux privilégiés se sont quasiment appropriés les institutions de formation (continue) et y apposent leur empreinte. Notamment pour les milieux peu familiarisés avec la formation, la formation initiale et continue institutionnelle apparaît alors souvent comme un «univers étranger» auquel ils n'ont pas le sentiment d'appartenir, et dans lequel ils ont du mal à s'investir avec leur quotidien et leurs problèmes. Par rapport aux difficultés rencontrées par les universités populaires pour attirer des ouvriers et ouvrières de l'industrie (Tietgens 1978, p. 165) a parlé dans les années 1960 d'«entretiens pour initiés» qui semblent «présupposer un rapport de confiance» dans lequel les ouvriers ne se sentent «pas inclus».

La participation ou la non-participation à la formation continue ne sont pas des phénomènes naturels ou fatidiques, mais la conséquence de processus sociaux. Qui n'a pas le «bon nez» s'exclut lui-même (selon la devise «ce n'est pas pour moi»). On peut toutefois également voir cela comme une réaction à des processus subtils d'exclusion à travers lesquels chacun doit reconnaître lui-même s'il fait partie ou non d'un ensemble. Mais voici ce qui importe: s'il s'agit de processus sociaux, cela signifie en même temps qu'ils peuvent – en principe – être influencés et modifiés.

Les milieux sociaux dans la recherche sur la formation continue

Les travaux de recherche suivant une approche axée sur le milieu s'inscrivent dans la tradition des études mentionnées plus haut, et relèvent de la recherche sur les destinataires, les participants et les groupes cibles. Ils ont beaucoup contribué, depuis le début des années 1990, à une meilleure compréhension de la (non-)participation à la formation continue (Barz/Tippelt 2004; Bremer 2007; aperçu d'ensemble Barz/Tippelt 2018). En bref, le mode de vie spécifique des milieux supérieurs se manifeste en règle générale dans une conception exclusive de la formation. Ils soulignent davantage que d'autres certains aspects tels que le développement de la personnalité, l'individualité, l'épanouissement personnel, ainsi que

l’auto-promotion et l’auto-optimisation auxquelles doit contribuer la formation continue. Ils expriment clairement leurs intérêts et associent davantage à la formation continue un élargissement des chances. Dans les milieux plus bas de l’échelle sociale, le rapport avec la formation est «moins chargé de valeur». La formation n’est plus tellement une fin en soi, d’autres aspects tels que le statut, les vertus, les questions sociales, la qualification, l’effort et la nécessité viennent s’ajouter au tableau. De telles considérations d’utilité se mélangent bien plus à celle d’un élargissement de l’horizon (qui est toujours également en jeu). Notamment pour les milieux inférieurs, il y a encore toujours des obstacles importants qui font barrage à la formation initiale et continue.

Comme le montre de manière très simplifiée ce tableau, les structures de motivation et attentes fondamentales diffèrent selon le milieu et exigent donc des stratégies d’approche et d’ouverture spécifiques de la part des prestataires de formation continue. Notamment pour les milieux peu familiarisés avec la formation, la formation initiale et continue institutionnelle apparaît souvent comme un «mal nécessaire», un «effort vain» et une «contrainte». Barz et Tippelt (2004, p. 169) ont appe-

	Schéma de base de la motivation pour la formation	Principe de base de la stratégie de formation	Pratique de formation et accès à la formation
MILIEUX SUPÉRIEURS	Épanouissement personnel et identité	Hégémonie culturelle et sociale	Intrinsèque Assurée Recherche active
MILIEUX RESPECTABLES	Utilité et désir d’estime	(Davantage) d’autonomie/ de statut social	Élargissement pragmatique de l’horizon Ambivalence: contrainte ou opportunité? Participation par le biais de réseaux sociaux
MILIEUX DÉFAVORISÉS	Nécessité et besoin de rester à la hauteur	Éviter l’exclusion	La formation comme charge Insécurité Auto-exclusion («match extérieur») «Travail de formation de proximité»

Tableau 1: Milieux sociaux – formes de base et stratégies de formation

Source: propre présentation de l’auteur

lé dans ce contexte à un «travail de formation de proximité» pour ces groupes. Un travail plus récent sur ce sujet (Bremer et al. 2015) a montré comment un tel travail peut être réalisé.

Exemple 1: Travail d’alphabétisation – participation aux cours dans le contexte de décalages habitus-milieu

Les milieux sociaux prennent donc comme point de départ la culture du quotidien des individus et appellent à se familiariser avec la «logique propre» de leur manière de vivre et de la façon dont s’y inscrit la formation continue. Un exemple récent en est fourni par l’étude de Natalie Pape (2018) dans le domaine de l’alphabétisation des adultes. Elle a examiné comment la maîtrise et l’acquisition du langage écrit sont intégrées dans le quotidien des participantes et participants. Elle dégage quatre «schémas de base de la littéracie» (Pape 2018, p. 167 ss), s’alignant sur des manières de vivre typiques pour le milieu et générées par l’habitus:

- Littéracie marquée par l’effort et l’ambition : caractérisée par une référence générale aux conventions et au statut, guidée par la «littéracie légitime» dans le sens du «langage publiquement reconnu», évitant de laisser apparaître et tenant secrète la «tare» supposée («je fais pour le mieux dans ma situation et je vis avec»)¹.
- Littéracie ciblée sur l’objet et pragmatique: caractérisée par l’importance accordée à une vie aussi autonome et autogérée que possible; en ce qui concerne le langage écrit et son acquisition, l’accent est mis, plutôt que sur la «présentabilité» axée sur l’extérieur, sur la «simple» résolution de problèmes pratiques du quotidien («Si je ne sais pas, je pose des questions. Je n’hésite pas.»)
- Littéracie en fonction de l’occasion : caractérisée par l’aspiration centrale d’éviter l’exclusion et la marginalisation, l’emploi du langage écrit se démarquant nettement de la «littéracie légitime», l’acquisition du langage écrit réagissant plutôt de façon sporadique et spontanée à des événements extérieurs, et le cours pouvant être perçu comme un lieu social d’expérience communautaire («Je n’ai encore jamais lu un livre de toute ma vie. Je ne sais même pas ce que c’est, un livre, hein?»)
- Littéracie prétentieuse et élaborée: caractérisée pour une orientation ciblant un statut élevé et un «épanouissement personnel» explicite, l’acquisition de connaissances de lecture et d’écriture étant davantage imprégnée de motifs élaborés et distinctifs («Depuis l’enfance, j’ai beaucoup lu et aimé lire»).

Un constat général important est que la suivie du cours contribue à rétablir ou à maintenir l’appartenance perçue comme menacée à son propre milieu ou au milieu auquel on aspire. Pape (2018, p. 177) parle à ce propos de «décalages habitus-milieu»; autrement dit, «la pratique du quotidien visée par l’habitus ne peut pas être réalisée en raison de la compétence insuffisante en matière de langage écrit» et l’appartenance au milieu peut en quelque sorte «basculer à tout moment». Du point de vue de la théorie de l’apprentissage, on peut faire le lien avec le concept

des «communities of practice» de Laves (1997), qui détermine également l'appartenance à un groupe comme motif central et porteur pour les processus d'apprentissage. Avec Holzkamp (1993), on pourrait également identifier un problème opérationnel qui est transposé en problème d'apprentissage, et qu'il s'agit de surmonter par une boucle d'apprentissage (dans le cas précis la suivie du cours d'alphabétisation).

Nous avons mentionné ainsi des mécanismes importants contribuant à expliquer la participation aux cours d'alphabétisation – et indirectement à expliquer également la non-participation. Car il apparaît en toute évidence que l'offre spécifique «cours d'alphabétisation» pour traiter les difficultés en matière de langage écrit est une option qui devient subjectivement intéressante si elle peut être reliée aux problèmes opérationnels associés à la maîtrise du langage écrit dans la pratique quotidienne du milieu, ou inversement, si l'offre «cours» présente des affinités avec celle-ci. Ainsi, Wittpoth (2018, p. 1167) fait remarquer qu'il faut, à propos de la participation à la formation continue, chercher «à *comprendre* pourquoi et comment la formation continue est sélectionnée (ou pas) parmi les multiples formes possibles pour maîtriser les tâches de la vie». Sinon, les destinataires résoudre simplement leurs problèmes opérationnels d'une autre façon, ou pour énoncer les choses de manière critique: ils sont contraints de développer pour gérer leur faiblesse en matière de langage écrit des stratégies en dehors des offres de formation continue, parce que la formation continue ne parvient pas à s'adapter suffisamment à leur situation particulière de motivation et de vie.

Exemple 2: habitus, milieu et action professionnelle

Dans un deuxième aperçu empirique, le regard dans la perspective du milieu social est tourné vers les personnes travaillant dans la formation des adultes et leurs parcours biographiques. L'hypothèse de départ est que le développement du professionnalisme et de l'action pédagogique professionnelle est lié à l'habitus découlant du parcours de vie et du milieu spécifique (Brenner et al. 2020). Par conséquent, les personnes travaillant dans ce domaine peuvent poser des accents divers dans leur métier et s'appuyer dans leur action pédagogique sur des principes divers, plus ou moins ajustés aux structures institutionnelles, mais aussi aux dispositions des destinataires et des participants. Ce dernier aspect notamment peut alors jouer un rôle important pour déterminer qui peut être atteint ou non par des offres, des programmes et des pratiques d'enseignement-apprentissage donnés, et dans quelle mesure des efforts systématiques de professionnalisation peuvent prendre effet dans ce contexte.

À ce propos, nous avons pu faire ressortir trois schémas d'action professionnelle avec accent spécifique au milieu. Leurs caractéristiques sont les suivantes:

- Le schéma que nous avons appelé «pédagogique égalitaire» met l'accent sur la diversité, les possibilités d'agencement et les marges de manœuvre dans le travail. Il est associé à des intentions émancipatrices

et visant une égalité des chances, qui correspondent souvent à des expériences personnelles d'ascension sociale et sont sciemment incorporées dans le champ d'activité.

- Le schéma que nous avons appelé «pédagogique distinctif» est caractérisé par une disposition assez fréquente et perceptible à un stade précoce de la vie aux tâches de direction et au travail conceptuel et autonome
- On cherche souvent des champs d'activité «particuliers» (par exemple des formes spéciales de conseil et de développement du personnel). En partie, on voit apparaître ici un souci de la position hiérarchique, du statut et de la carrière, associé parfois à un regard «d'en haut» sur les «déficits» des participants et des destinataires.
- Pour le schéma que nous avons appelé «pédagogique administratif», on constate souvent une affinité pour les champs d'activité mettant l'accent sur l'ordre et la structure, ou une insistance particulière sur de telles activités d'organisation. L'élément de la diversité et du travail autonome que l'on trouve dans les deux autres schémas passe ici plutôt à l'arrière-plan, au profit des cycles de travail ordonnés, du statut et de la sécurité.

Ces constats confirment l'hypothèse d'un habitus professionnel qui réagit aux exigences du métier sans toutefois s'être débarrassé de son origine biographique et spécifique au milieu, et qui apporte en quelque sorte «sa contribution» aux rapports d'ajustement culturel dans lesquels s'inscrit la formation continue.

Perspectives pour le travail de formation

Ces exemples montrent comment la réalité de la formation continue peut être vue et comprise dans l'optique du milieu social. Citons pour conclure trois domaines dans lesquels cela revêt actuellement une importance particulière.

Recrutement de participants

Tout d'abord, cela ouvre d'une façon générale des perspectives pour le recrutement de participantes et participants, et pour les processus macrodidactiques et microdidactiques qui s'y associent au sein des institutions de formation. La recherche sur le milieu a fourni à ce propos des indications importantes et empiriquement fondées (Barz/Tippelt 2004), et montré ce que peuvent faire les organisations de formation continue et leur personnel pour mieux adapter la planification des programmes et les canaux de promotion et d'approche aux styles de communication et aux problèmes de différents milieux sociaux (cf. Fleige et al. 2018, p. 123 ss). Cela est parfois qualifié de «marketing de milieu» (Tippelt et al. 2008), sachant toutefois que les processus ne doivent pas seulement être compris comme des symptômes superficiels. Les schémas du milieu et de l'habitus se sont souvent «enracinés» profondément dans les institutions et doivent faire l'objet d'une réflexion minutieuse, qui peut

déboucher «sur de véritables déclics» «lorsque les planificateurs et les enseignants s'expliquent mieux ensuite le succès ou non de l'approche de groupes de destinataires donnés» (Fleige et al. 2018, p. 125).

Structures du «va» et «travail de formation de proximité»

Un deuxième domaine pour lequel cette réalisation du lien de la formation continue avec le milieu est importante est actuellement la recherche de possibilités d'atteindre des groupes cibles encore peu présents. On a vu se développer ici des approches qui saisissent les intérêts et les situations de vie et préconisent parfois en force des stratégies de «travail de formation de proximité» (Bremer et al. 2015). Un aspect important à cet égard est que les formes traditionnelles de planification des offres et des programmes, des voies d'approche et de l'agencement des cours (structures du «viens») sont remises en question et complétées par des stratégies consistant à aller activement à la rencontre des destinataires (structures du «va»), plus alignées sur les circonstances locales et leurs univers de vie.

Concernant les rapports mentionnés d'ajustement culturel, on peut parler ici d'une «double distance»: non seulement les individus sont à distance de la formation continue institutionnalisée, mais la formation continue institutionnelle de son côté se situe également à une distance sociale et culturelle de ces destinataires et ne réussit que mal ou pas du tout à établir des accès porteurs à ces derniers. Les institutions de formation qui s'engagent dans cette voie se fondent implicitement sur l'idée que leur pratique de formation actuelle agit comme une barrière (inintentionnelle) à la participation de certains groupes cibles en fonction de leur milieu, et doit être remise en question et modifiée. Les offres et les formats sont développés en impliquant des personnes clés, en réseautage étroit avec les acteurs de l'espace social et avec l'établissement de nouveaux lieux et formats d'apprentissage (Mania 2018). Il convient de mentionner également les programmes actuels d'encouragement du Ministère allemand de la formation et de la recherche dans le cadre de la «décennie de l'alphabétisation» en Allemagne, qui visent le développement de stratégies «inscrites dans l'univers de vie» pour gagner des participantes et participants dans le domaine de l'alphabétisation et de la formation élémentaire.² En effet, au niveau de la politique de la formation, il n'est pas prévu (jusqu'à présent) que la formation des adultes puisse suivre de telles voies; les structures d'encouragement sont agencées d'une autre façon.

Professionalisation, sensibilité au milieu et à l'habitus

Un troisième domaine où le rapport de la formation continue avec le milieu a son importance reprend l'idée de «réfléchir en tant que planificateur ou enseignant à sa propre appartenance de milieu» (Fleige et al. 2018, p. 126) et concerne donc la professionnalisation du personnel au

sens plus strict du terme. Comme le montre l'exemple empirique, le parcours biographique et spécifique au milieu conduisant aux champs d'activité de la formation des adultes – ce qui amène à les envisager, comment on les acquiert et les aménage – suit les attitudes et schémas d'appréciation intériorisés de l'habitus. Ces derniers agissent en grande partie sans être réfléchis ou conscients et pénètrent en quelque sorte «subrepticement» l'action professionnelle. On a ainsi constaté que beaucoup des personnes interrogées avaient réussi une ascension sociale par la formation. Précisément à cause de leur propre expérience d'une ascension associée à beaucoup de discipline et de grands efforts, souvent à partir d'une situation difficile, elles sont d'une part particulièrement sensibles aux injustices et aux désavantages, ce qui se reflète également dans une intention correspondante de l'action pédagogique. D'autre part, cela touche à une limite dans la mesure où la propre ascension réussie devient un «étalon», de sorte que l'on attend par exemple des destinataires et des apprenants en situation défavorisée un habitus donné favorable à la formation continue, caractérisé par la motivation, l'autodiscipline et la disposition à l'effort (en «posant» par exemple, sans aucune remise en question, la lecture dans le domaine du travail d'alphabétisation, ou l'apprentissage de la langue dans le domaine du travail d'intégration, comme pratique sociale et émancipatrice de grande valeur). Ce schéma d'action implicitement exclusif n'est pas intentionnel, et les personnes interrogées n'en étaient pour la plupart pas conscientes.

Ce sont précisément de tels schémas d'action inconscients qui rendent manifeste la nécessité de remettre systématiquement en question ses propres schémas et leur influence sur l'action pédagogique. Il s'agit en quelque sorte de «points aveugles»; si l'on n'y réfléchit pas, les mécanismes débouchant sur l'inclusion ou l'exclusion continuent à agir dans l'ombre. Ils font également ressortir où les processus de professionnalisation devraient aborder les problèmes. L'acquisition d'une «sensibilité à l'habitus» comme forme spécifique de l'action professionnelle (cf. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014), que l'on peut également qualifier de réflexivité pédagogique se référant au milieu (cf. Bremer 2009), peut être considérée comme une articulation spécifique du principe didactique de l'orientation participants. Cela suppose comme élément essentiel une certaine forme de compréhension, une «espèce de sens aigu de l'interlocuteur» (Lange-Vester/ Teiwes-Kügler 2014, p.177), qui se rapproche beaucoup de la «compréhension» de l'autre dans le sens que lui donne Bourdieu (1997) comme «compréhension générique et génétique de ce qu'il est» (ibid., p. 786).

Ce travail de réflexion exige du temps et des possibilités, et doit être conçu comme un processus permanent. Comme l'a formulé Helsper (2018, p. 132) pour la formation des enseignants, il s'agit pour la professionnalisation de la pratique pédagogique «de rendre accessible à la réflexion les orientations et pratiques ancrées dans l'habitus dans les processus de formation des enseignants». Pour la formation des adultes

également, il convient donc de chercher des voies permettant d'intégrer ce processus à la qualification du personnel.

Dans l'ensemble, la différenciation des participants et des destinataires d'une part ainsi que des enseignants d'autre part, soulignée par la perspective du milieu et concrétisée au moyen des exemples empiriques, met en lumière l'«imprégnation par le milieu» de la formation continue. La formation continue doit saisir les différentes situations de départ spécifiques aux divers milieux et développer un «sens» de ces aspects, donc comprendre les différentes façons d'aborder l'objet de l'apprentissage, en tenir compte et créer des stratégies correspondantes pour les gérer.

HELMUT BREMER, professeur d'éducation des adultes et de formation politique, Faculté des sciences de l'éducation, Université Duisburg-Essen.
Contact: helmut.bremer@uni-due.de

1 Les déclarations originales sont extraites des études de cas présentées dans Pape 2018.

2 Voir: <https://www.alphadekade.de/de/projekt Datenbank-1711.html>

Références

Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (éd.). (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bielefeld: wbv.

Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (2018): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. Dans: Tippelt, Rudolf/ von Hippel, Aiga (éd.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS, p. 161-184.

Bilger, Frauke/Strauss, Alexandra (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht. Bielefeld: wbv.

Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn [Le sens pratique]. Francfort/M.: Suhrkamp

Bourdieu, Pierre (1997): Verstehen [Comprendre]. Dans: P. Bourdieu et al.: Das Elend der Welt [La misère du monde]. Constance: UVK, p. 779-802.

Bracker, Ulrike Rosa/Faulstich, Peter (2014): Weiterbildungsbeteiligung – Bedingungen und Begründungen doppelter Selektivität. Dans: Bauer, Ullrich/Bolder, Axel/Bremer, Helmut/Dobischat, Rolf/Kutschka, Günter (éd.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? (Bildung und Arbeit vol. 4). Wiesbaden: VS, p. 335-356.

Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur Analyse von sozialer Selektivität und Chancengleichheit in pädagogischen Handlungsfeldern am Beispiel der Erwachsenenbildung, Weinheim: Juventa.

Bremer, Helmut (2009): Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. Dans: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (éd.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS, p. 287-306.

Bremer, Helmut (2016): Milieu, «Passungen» und die biographische Selbstzuschreibung von Erfolg und Scheitern im Bildungswesen. Dans: Dausien, Bettina/ Rothe, Daniela/ Schwendowius, Dorothee (éd.): Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Francfort/M.: Campus, p. 69-96.

Bremer, Helmut (2017): Selektive Weiterbildungsbeteiligung und (Bildungs-)Gerechtigkeit. Dans: Hessische Blätter für Volksbildung, no 2/2017, p. 115-125.

Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Wagner, Farina (2015): Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für «Bildungsferne». Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW. Bielefeld: wbv.

Bremer, Helmut/Pape, Natalie/Schlitt, Laura (2020): Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. Dans: Hessische Blätter für Volksbildung, no 1/2020, p. 57-70.

Faulstich, Peter (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Francfort/M.: Diesterweg.

Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/von Hippel, Aiga/Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi (2018): Programm- und Angebotsentwicklung. Bielefeld: wbv.

Grotlüschen, Anke (2010): Erneuerung der Interestheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: VS.

Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. Dans: Paseka, Angelika; Keller-Schneider, Manuela; Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: VS, p.105–140.

Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Francfort/M.: Campus.

Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. Dans: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (éd.), Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS, p.103–125.

Lave, Jean (1997): On Learning. Forum Kritische Psychologie, 38, 120135.

Mania, Ewelina (2018): Weiterbildungsbeteiligung sogenannter «bildungsferner Gruppen» in sozialraumorientierter Forschungsperspektive. Bielefeld: wbv.

Office fédéral de la statistique (2012): Taux de participation à des activités non formelles de formation continue. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/tableaux.assetdetail.186771.html> (25.3.2021).

Pape, Natalie (2018): Literalität als milieuspezifische Praxis. Münster: Waxmann.

Rosenblatt, Bernhard von/Bilger, Frauke/ Gnahs, Dieter (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. 1. Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld: wbv.

Schulenberg, Wolfgang (1957): Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Enke.

Schulenberg, Wolfgang/Loeber, Heinz-Dieter/Loeber-Pautsch, Uta/Pühler, Susanne (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart: Klett.

Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart: Enke.

Tippelt, Rudolf/Reich, Jutta/von Hippel, Aiga/ Barz, Heiner/Baum, Dajana (2008): Weiterbildung und Soziale Milieus in Deutschland (Milieumarketing implementieren, vol. 3). Bielefeld: wbv.

Vester, Michael/von Oertzen, Peter/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Francfort/M: Suhrkamp.

Wittpoth, Jürgen (2013) Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen: Budrich.

Wittpoth, Jürgen (2018): Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. Dans: Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (éd.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS, p.1149–1172.