

La participation à la formation continue comme mouvement de recherche – L'importance omise des contenus dans les décisions de formation continue

CLAUDIA KULMUS

La formation continue doit ouvrir des possibilités de participation et aider les gens à construire leur vie professionnelle et personnelle en toute liberté de choix. Il existe cependant des disparités en matière de participation à la formation continue. Elles montrent qu'il existe toujours des raisons en faveur d'une non-participation. Ces raisons peuvent notamment s'expliquer par le fait que les décisions de participation présentent toujours un risque: la promesse de résultat des prestataires peut se réaliser pendant la participation que si les connaissances apprises peuvent être mises en relation avec les tâches professionnelles et privées. Cette mise en relation peut échouer si les contenus ne sont pas adaptés aux problèmes d'action rencontrés par les participants. L'article esquisse une approche qui reflète ce mouvement de recherche. Les lacunes des théories précédentes concernant la participation sont ainsi comblées.

1. Introduction

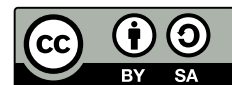
Dans des conditions de vie et de travail complexes, l'apprentissage et la formation continue sont considérés comme essentiels pour permettre à chacun de construire son parcours de vie en toute liberté de choix. On part du principe que la formation continue permet d'acquérir des connaissances et des aptitudes qui aideront chacun à construire sa propre vie. Toutefois, la recherche sur la participation à la formation continue montre qu'il existe une sélectivité sociale dans la participation à la formation continue, et ce malgré des taux de participation en hausse et relativement élevés en Suisse (OFS 2018). Pour comprendre les causes de la participation et de la non-participation à la formation continue, les relevés statistiques ne suffisent pas (cf. Wittpoth 2018 et éditorial de ce fascicule). C'est pourquoi de plus en plus d'approches théoriques examinant la participation à la formation continue à partir de différentes perspectives théoriques de base sont développées. Ces approches mettent en évidence différents aspects qui peuvent contribuer à la prise ou non de décisions de participation. Elles attirent également l'attention sur la complexité du thème de la participation et sur le «mouvement de recherche» (Tietgens 1986) que les participants potentiels accomplissent toujours lorsqu'ils trouvent la voie vers une formation continue. Dans le même temps, ces théories présentent une lacune surprenante: elles omettent le fait que ce sont surtout les *contenus* qui importent dans les décisions de formation continue et que c'est leur potentiel qui est pertinent pour apporter une solution aux exigences d'action dans la vie quotidienne. De même, ces théories ne tiennent pas compte du fait que cette importance peut se révéler seulement de manière subjective quand on se penche sur le thème d'une formation continue.

Des approches centrales de la recherche sur la participation à la formation continue et à la formation pour adultes sont regroupées sommairement ci-après. Sur cette base, une approche mettant en lumière le mouvement de recherche dans les décisions de participation et associant leur contenu est proposée et expliquée.

2. Approches théoriques de la recherche sur la participation dans la formation pour adultes

Approches du choix rationnel et du capital humain: ces approches soulignent le caractère rationnel des décisions. On leur confère une certaine importance dans la recherche sur la formation continue et, pendant un certain temps, elles ont été très utilisées de manière empirique (cf. Kaufmann/Widany 2013; Schmidt-Hertha 2009; Reich-Claassen 2010). Des décisions individuelles en faveur ou contre des activités de formation continue figurent au cœur de ces approches, et on part du principe que la décision de participation repose sur des considérations coûts-utilité. La participation à la formation continue est donc l'aboutissement d'un processus rationnel d'évaluation des coûts (directs et indirects) de la formation continue et de son utilité attendue. L'utilité peut dépasser le simple

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



cadre matériel (augmentation du salaire). Elle peut inclure d'autres dimensions comme le fait d'expérimenter des compétences, la réalisation de soi ou le bien-être subjectif (cf. Schmidt 2009). Ce qui pose problème avec de telles approches, c'est que, d'une part, elles ne prennent pas en compte les conditions structurelles permettant la prise de décisions (cf. p. ex. Schmidt 2009). D'autre part, elles partent du principe que les individus sont pleinement informés. Elles peuvent donc très peu prendre en compte l'incertitude liée au fait que l'utilité d'une participation peut se matérialiser seulement après coup, et que cette matérialisation exige de la part des participants un pouvoir relationnel avec lequel ils peuvent mettre en relation les connaissances apprises et les problèmes d'action qu'ils rencontrent dans leur travail ou dans leur vie personnelle.

Approches théoriques fondées sur l'habitus et le milieu: ces approches ont une influence durablement forte dans la recherche sur la participation. On leur attribue une valeur relativement élevée pour expliquer la non-participation à la formation continue et le lien entre inégalité sociale et sélectivité dans la formation continue. Pour résumer, cette approche pose comme hypothèse que des dispositions imprégnées d'habitudes vis-à-vis de la formation se développent au cours de la socialisation. Ces dispositions se matérialisent dans des stratégies de formation propres au milieu et régulent au final l'accès à la formation (cf. Bremer 2009 dans ce fascicule). Cela peut conduire à une «auto-exclusion», c'est-à-dire à une décision «libre» de ne pas participer à la formation continue. Avec cette perspective, on comprend pourquoi des personnes qui sont exposées à des risques accrus sur le marché du travail et qui – vu de l'extérieur – ont un besoin élevé de formation continue et de qualification, s'obstinent souvent à se tenir à l'écart de la formation continue (cf. Schröder/Schiel/Aust 2004). En ce qui concerne la formation continue, cette approche est particulièrement utile pour expliquer la persistance de structures de participation inégales. Cependant, une telle approche accorde moins d'importance au fait que des exigences ou des restrictions concrètes et situationnelles jouent également un rôle dans la participation à la formation continue. Même dans des milieux plutôt sceptiques vis-à-vis de la formation continue, une participation est possible si l'on attribue subjectivement du sens à celle-ci – malgré les doutes et les craintes vis-à-vis de l'enseignement institutionnel. D'un autre côté, la seule appartenance à un milieu proche de la formation ne conduit pas nécessairement à une participation active à la formation continue : là aussi, il faut des motifs et des objectifs qui, dans la situation concrète et par rapport à des contenus d'apprentissage concrets, conduisent à une décision de participation à la formation continue (cf. également Wittpoth 2018).

Approches théoriques fondées sur la biographie: Les approches fondées sur la recherche biographique mettent l'accent sur des aspects quelque peu différents. Elles examinent l'apprentissage au cours de la vie, qui a lieu principalement quand on est confronté à des défis biographiques et à des crises comme des changements transitionnels dans le parcours de vie ou des maladies et des expériences de perte. De plus, les décisions de participation à des filières de formation formelles sont examinées et

sont classées comme transition biographique en fonction de leur efficacité (p. ex. Lobe 2015). Toutefois, la recherche biographique a tendance à se concentrer davantage sur les processus d'apprentissage informels dans la vie quotidienne et *non* sur l'apprentissage institutionnel dans le cadre de la participation (p. ex. Nittel/Seltrecht 2013). Les processus régissant les décisions de participation ou d'abandon d'offres de formation continue sont donc très peu étudiés. L'importance de contenus concrets est encore moins analysée de manière systématique. En effet, l'objet de l'apprentissage biographique réside dans des événements biographiques et des expériences, c'est-à-dire la propre biographie.

Approches théoriques (socio-) spatiales: récemment, des approches étudiant l'importance des lieux d'apprentissage dans les décisions de participation ont été examinées (cf. Mania/Bernhard/Fleige 2015, déjà auparavant Faulstich/Bayer 2009, Mania dans ce fascicule). Ces approches montrent que la participation à la formation continue dépend aussi de la proximité d'offres adaptées. Ces approches montrent également que des lieux d'apprentissage potentiels présentent différents degrés de conditions propices à l'apprentissage (cf. Haberzeth 2018). La répartition inégale des offres dans une région peut se refléter dans une structure de participation inégale (cf. *ibid.*). De plus, ces approches montrent que non seulement les distances géographiques entre l'offre et les participants, mais aussi les activités de réseau dépendantes du lieu ou l'utilisation de ressources locales peuvent aussi influencer sur la participation (*ibid.*; Mania 2018). Ces approches ne permettent pas de prendre en compte des situations de vie et d'action concrètes. Dans le même temps, elles peuvent sensibiliser au fait qu'en cas d'hésitations sur l'utilité d'une participation, la distance par rapport à l'établissement de formation pourrait être au final l'élément qui «fera pencher la balance» et qui entraîne la poursuite d'une formation jusqu'à son terme ou son abandon.

Approches orientées sur les actions: enfin, il existe des approches qui ciblent principalement les conditions de vie concrètes des individus dans lesquelles la participation à la formation continue a lieu et peut contribuer à façonner ces conditions de vie. Dans cette perspective théorique, l'individu est au centre des préoccupations. Cependant, on s'interroge ensuite dans quelle mesure la volonté de participer à la formation continue est marquée par le contexte (surtout le travail et la famille, mais aussi par des conditions macro-économiques), sans faire abstraction des marges de manœuvre pour des décisions individuelles et des interprétations subjectives. Il existe à la fois des approches qui tiennent davantage compte du macro-niveau (Rubenson/Olesen 2007; Kulmus 2021), et des approches qui englobent de manière plus concrète les exigences propres aux situations de vie immédiates (surtout le travail et la famille) également de manière empirique (Haberzeth/Käpplinger/Kulmus 2013). Ici, une première approche empirique a montré que l'importance des contenus est également déterminante pour savoir si la participation à une formation continue a lieu malgré divers obstacles comme des obligations familiales ou profes-

sionnelles, des difficultés financières ou des exigences en matière de temps libre, et si la participation est également poursuivie jusqu'à son terme. Or, les contenus sont pris en compte de manière marginale dans l'analyse des décisions de participation.

Ces approches théoriques sont toutes orientées sur des aspects différents qui entrent en ligne de compte dans la participation à la formation continue. Cependant, elles omettent deux éléments qui sont non seulement importants pour permettre une compréhension scientifique de la participation, mais qui peuvent aussi avoir leur importance dans le travail de formation pratique. D'une part, il manque dans ces approches un regard systématique sur les raisons liées aux contenus qui peuvent conduire à une participation et/ou sur l'appropriation des contenus comme motif de participation. D'autre part, ces approches ignorent le fait qu'une participation durable et réussie n'est pas une décision unique (telle que la décision de s'inscrire à une formation), mais qu'elle doit être maintenue pendant la participation à une formation et qu'elle doit être actualisée à chaque nouvelle date de formation. Cet aspect est surtout jugé important lors d'abandons de formation, c'est-à-dire quand, dans une certaine mesure, la participation se transforme en non-participation. Or, cet aspect peut également être pertinent lorsqu'il s'agit de comprendre les mouvements de recherche des participants quand ils se penchent sur les contenus d'une formation et sur leur propre situation de vie concrète. Cet aspect aborde le processus la participation, si la participation ne doit pas devenir une fin en soi ou être considérée comme «bonne» en soi (Wittpoth 2018). L'objectif devrait donc consister à élargir la compréhension de la participation – c'est-à-dire inclure des approches qui tiennent compte des contenus – et à rendre accessible de manière empirique le processus des décisions de participation.

3. Les décisions de participation comme mouvement de recherche permanent dans le déroulement de la formation

Les décisions en faveur d'une participation à la formation continue sont complexes et, dans une certaine mesure, risquées: avec leur offre, les prestataires font une promesse de résultat qui ne peut se matérialiser que par la participation. Cela signifie que les participants doivent d'emblée avoir confiance dans cette promesse. La formation pour adultes, qui repose en grande partie sur la participation volontaire, doit tout particulièrement garder en vue l'importance du contenu pour l'intérêt des participants. Cela signifie que la formation doit avoir un lien avec les univers de vie personnels des participants et, par conséquent, avec leur intérêt pour l'apprentissage. Les apprenants ne peuvent pas établir ce lien seuls: les sujets doivent impérativement y contribuer activement, c'est-à-dire que l'offre avec son contenu doit être mise en relation avec les intérêts d'apprentissage privés ou professionnels et participer ainsi à l'adaptation.

Cette élaboration intervient quand on se penche sur le thème et sur ce qu'il a «à proposer» et quels horizons il peut ouvrir pour la situation

de vie et pour les intérêts qui en découlent. À cela s'ajoute que les participants doivent investir du temps, de l'argent et de l'énergie dans une formation continue. Cela peut tout à fait entrer en concurrence avec d'autres intérêts dans la vie: obligations familiales, exigences professionnelles ou loisirs. Les participants doivent donc évaluer dans quelle mesure ils concilient leurs différents intérêts dans la vie et quelles priorités ils définissent à quel moment.

Il s'agit, à partir d'une perspective pédagogique pour adulte, de l'activité centrale du sujet: le mouvement de recherche, qui caractérise et guide l'assimilation du contenu et dans lequel l'apprentissage et/ou la participation à la formation continue devient – par rapport aux différents aspects de l'univers de vie – la priorité ou non sur une longue durée. Les mouvements de recherche ne reposent donc pas seulement (espérons-le) sur le fait de trouver une offre adaptée, mais ils peuvent se poursuivre sur toute la durée d'une participation. Une décision de participation prise une fois ne garantit pas un achèvement réussi. Au contraire, un terme peut être mis à la participation si les participants ne sont pas en mesure d'établir un ajustement ou s'ils attachent davantage d'importance à d'autres domaines de leur vie. La recherche sur l'abandon des formations («drop-out») occupe à nouveau une place importante depuis peu. Dans cette recherche, on analyse de manière empirique les interruptions de la formation continue (cf. Hoffmann u.a. 2020). Dans une analyse empirique secondaire d'entretiens lors d'un projet récemment achevé, consacré à l'abandon de formation¹, une participante décrivait comme suit l'évolution de la participation à la formation:

Cas de participation I: une participante décrit sa décision qui a motivé l'abandon d'une formation. Elle décrit d'abord le processus de participation. Il s'avère que l'absence d'adéquation, l'échec de la priorisation de la participation n'apparaît pas soudainement, mais se développe seulement dans le processus de participation à la formation et dans la confrontation – parfois douloureuse – avec l'institution de formation – au contact des thèmes, mais aussi des méthodes, des enseignants, des co-apprenants. La participante décrit apparemment des difficultés au niveau social dans la formation et explique qu'il lui faut à chaque fois reprendre des forces pour passer d'une session à l'autre et «franchir le pas dans l'institution» (cf. S. Kade 1994), dans la formation. On observe des mouvements de va-et-vient prononcés dans sa volonté de participer au cours. Une étude approfondie montre que ces mouvements se manifestent également quand elle se penche sur les thèmes de la formation. Dans certains cours, ces thèmes lui semblent être en lien direct avec ses propres intérêts. En revanche, dans d'autres cours, le thème abordé lui paraît plutôt étranger et ne répond pas à ses préoccupations. Elle devrait mener un processus de réflexion plus approfondi pour pouvoir cerner l'importance du thème. Ces mouvements de va-et-vient et les luttes qui accompagnent le fait de participer à la formation déclenchent un sentiment de frustration et une attitude «défensive» face à l'effort et à la charge de travail qu'implique une participation durable. L'intérêt pour le contenu

est donc sans cesse remis en question et est lié aux conditions situationnelles qui se manifestent de manière différente dans chaque cas.

Toutefois, les questions liées au contenu et celles relatives à la participation à la formation continue ne sont pas fondamentalement étudiées ensemble dans la recherche sur la participation. Généralement, les questions liées au contenu sont abordées dans le cadre de discussions didactiques, et donc principalement dans une perspective de planification. (cf. Haberzeth 2010). Aujourd'hui encore, la thèse de la disparition du savoir dans la formation pour adultes persiste en général. (Nolda 2001). Il s'agit de l'expression d'une préoccupation qui s'est manifestée surtout dans les années 2000 au cours des conjonctures de la théorie constructiviste et de la théorie scientifique du sujet, lorsque l'intérêt pour les participants est devenu unilatéralement exagéré, tout du moins dans le discours théorique. Cependant, la formation pour adultes propose toujours des contenus. Cette thèse était donc une forte exagération. Elle a peut-être une validité encore plus marquée pour la recherche, qui étudie très peu les questions en lien avec le contenu et surtout l'assimilation des contenus par les participants (cf. Haberzeth 2010). Même dans les réflexions théoriques sur la formation, le contenu des processus de formation est souvent éludé (cf. Ricken 2019). Il est donc d'autant plus important et utile de réfléchir en même temps à la théorie de la participation et aux questions sur le contenu et de reconstituer les mouvements de recherche tels que le participant les effectue. La question centrale pourrait être de savoir comment les participants parviennent à maintenir leur intérêt pour le contenu d'une formation continue pendant la participation, malgré les tâches variées de leur quotidien.

4. Pour poursuivre la réflexion: recherche sur l'apprentissage orientée sur le sujet et recherche sur le conseil en lien avec le processus

Quand on y regarde de plus près, il existe certainement quelques approches relatives à la formation pour adultes qui pourraient être reconsidérées et exploitées pour élargir les approches théoriques sur la participation. Trois d'entre elles peuvent être citées ici: la recherche sur les résistances à l'apprentissage, la recherche sur la genèse des intérêts pour la formation continue et la recherche sur la dynamique des entretiens de conseil dans la formation pour adultes et la formation continue.

Recherche sur les résistances à l'apprentissage:

La recherche sur les résistances à l'apprentissage confronte les intérêts d'apprentissage liés au contenu et les résistances à l'apprentissage. Grell (2006) a p. ex. présenté une phénoménologie des résistances à l'apprentissage et peut montrer que ces résistances sont souvent motivées par le contenu. Elle part du principe que les personnes, à travers des efforts d'apprentissage liés au contenu, tentent de traiter l'expérience de

problèmes d'action (p. ex. professionnels) ou de contradictions dans leur vie. Ce n'est pas la participation en tant que telle, mais l'assimilation de contenus concrets (aptitudes, compétences, etc.) qui est utile pour surmonter de telles expériences (cf. Holzkamp 1995). On y voit une relation entre l'intérêt d'apprentissage se rapportant à l'objet et les situations et exigences de vie concrètes. Les thèmes ou les contenus sont intéressants comme objets d'apprentissage potentiels s'ils promettent la capacité à surmonter des expériences divergentes dans la vie professionnelle ou personnelle. Les résistances ou même les raisons d'abandonner une participation pourraient au moins aussi être recherchées dans le fait que cette promesse d'une capacité d'action élargie ne semble *plus* être remplie au regard de l'évolution des conditions de vie. De la même manière, une participation durable peut être le signe que la relation entre le contenu et la situation de vie concrète ou le problème d'action concret fonctionne bien.

Recherche sur la genèse de l'intérêt pour la formation continue:

Dans la même tradition de théorie sur l'apprentissage et en lien avec la recherche sur les résistances à l'apprentissage, Grotlüschen (2010) étudie comment se forme l'intérêt pour des thèmes concrets et comment cet intérêt peut évoluer au cours de la formation. Elle utilise la notion d'intérêt car la notion de motivation, souvent utilisée dans la recherche, «peut facilement être comprise comme une disposition de personnalité stable» (ibid., p. 7) et le rapport concret avec les contenus d'apprentissage et les situations de vie concrètes n'est plus saisi. L'étude présente toutefois une particularité qui dépasse le cadre de la recherche sur les résistances à l'apprentissage: l'intérêt n'est pas perçu comme quelque chose qui existe de manière statique, mais comme quelque chose qui doit se former. L'intérêt n'est pas, mais l'intérêt devient. Outre le fait de souligner le contenu des intérêts (et donc le fait que la participation forme une partie intégrante de la formation continue), le processus de formation de l'intérêt apparaît alors. Grotlüschen met en évidence plusieurs phases dans lesquelles la participation à la formation continue peut être classée: à partir d'un premier «contact» absolument nécessaire avec un objet, l'intérêt pour cet objet se développe en plusieurs phases (latence, expansion, compétence), car on lui attribue une valeur d'avenir. La *participation* à la formation continue se produit dans cette reconstruction seulement dans la phase d'expansion (ibid., p. 268). À l'inverse, on pourrait dire que l'expansion de l'intérêt se réalise et débouche idéalement sur une compétence après le premier contact et après le développement latent de l'intérêt précisément *par* la participation à la formation continue.

Certes, cette étude aborde sous un angle habituel et socio-structurel la possibilité de développement d'un intérêt pour un thème ou un objet, mais le maintien de cet intérêt *pendant* une participation n'est pas étudié explicitement. Elle suggère cependant d'étudier l'évolution de l'intérêt également en tenant compte du contenu proposé et de reconstituer à quels moments et sur la base de quelles considérations

et, peut-être, quelles émotions, la poursuite de la participation est au moins remise en question et quels sont processus de relation qui interviennent ici.

Recherche sur la dynamique des entretiens de conseil dans la formation continue:

Troisièmement, on peut recourir à une approche qui a été développée pour l'analyse d'entretiens de conseil en lien avec la formation continue (Gieseke/Stimm2016). Elle étudie le processus de ces entretiens et présente donc un intérêt pour élargir la méthode de la recherche sur la participation. Les dynamiques des entretiens de conseil ont été étudiées et les tournures utilisées dans les entretiens ont été identifiées. Ces tournures ont été désignées par la notion de «points d'articulation» à travers lesquels les entretiens ont pris une autre direction, et au cours desquels un intérêt pour la formation continue est apparu. Pour l'analyse des processus de décision pendant une participation à la formation continue, on peut d'une part considérer qu'il peut y avoir des moments critiques au sein de la participation à la formation continue au cours desquels quelque chose se passe, le «oui» à la participation évolue ou du moins devient incertain. Il peut p. ex. s'agir de phases au cours desquels d'autres domaines de la vie occupent à nouveau une importance prioritaire ou l'importance d'un thème de formation n'apparaît plus aussi évident, à tel point que la participation à la prochaine date de formation est remise en question. On suppose que c'est précisément dans de tels moments que l'on peut voir comment les priorités pour concilier les intérêts liés à la vie personnelle et professionnelle sont mises en relation avec les intérêts pour les contenus d'apprentissage et quels sont concrètement les facteurs déclencheurs qui font qu'une participation est malgré tout poursuivie ou arrêtée.

Cas de participation II: pour une participante, la participation à un cycle de formation formel et complet représente une charge organisationnelle et financière élevée: déménagement dans un autre pays, ce qui entraîne des coûts élevés qui viennent s'ajouter aux coûts de la formation continue, et des restrictions considérables sur le plan privé, du fait de la relation à distance qui résulte de cette situation. Après une longue et pénible réflexion, elle a débuté la formation continue mais elle ne l'a pas terminée. Elle décrit d'une part comme très rationnel le processus de mise en balance des avantages et des inconvénients de la participation et la décision d'abandonner la formation continue, en mettant en avant des considérations explicites sur le ratio coût/utilité. Dans le même temps, elle décrit aussi ce processus comme hautement émotionnel, voire presque douloureux (voir Gieseke 2016 pour en savoir plus sur l'importance des émotions dans les décisions). Cela tient au fait qu'elle réfléchit constamment à l'intérêt qu'elle porte aux contenus et à l'élargissement espéré de sa capacité d'action, et qu'elle le compare avec les charges relatives la participation qui résultent de sa situation de vie compliquée et dont elle ne pouvait tout simplement pas évaluer le «poids émotionnel» à l'avance par rapport au gain en termes de contenu, malgré toutes les réflexions rationnelles.

5. Pertinence pour la pratique

Les mouvements de recherche, qui débouchent plutôt sur des résistances à l'apprentissage ou sur un abandon de la participation, peuvent devenir un problème pour les établissements de formation continue et surtout pour l'organisation des formations, notamment quand les participants expriment clairement du découragement et de l'insatisfaction, ce qui a pour effet de modifier la dynamique pour la formation, voire d'entraîner un abandon de la participation. Une connaissance plus précise des mécanismes qui entrent en jeu dans les processus pour «peser le pour et le contre», des «points d'articulation» types dans une participation et des raisons possibles peuvent donc être très utiles à différents niveaux de l'action pédagogique:

En vue de la planification (de programmes), cette connaissance pourrait permettre d'identifier quelles sont les informations importantes sur le plan du contenu et de l'organisation des formations, p. ex. dans les programmes de formation continue et les descriptions de séminaires, afin qu'une adéquation de base soit au moins possible. On pourrait également envisager, dans le cas de formations continues de longue durée ou complètes, la tenue de réunions d'information détaillées au cours desquelles seraient abordées dès le début les éventuelles priorités qui font concurrence à la participation comme la famille ou l'activité professionnelle rémunérée. Lors de ces réunions, on pourrait apporter un conseil sur des solutions (possibilités de dispense de travail pour pouvoir suivre une formation, soutien financier, si nécessaire, pour participer aux formations, voire réflexions concernant des offres pour la garde des enfants, etc.).

Il en ressort différentes possibilités pour l'enseignement: d'une part, la connaissance de l'importance des contenus pour surmonter différentes exigences dans des situations de vie différentes peut inciter les enseignants à laisser une place aux exigences d'action des participants et à soutenir le travail de mise en relation. En fonction du thème de la formation, on peut tout à fait envisager une situation dans laquelle on laisserait les participants exposer des situations concrètes de leur travail ou de leur vie quotidienne pour qu'ils travaillent ensuite sur ces situations sous forme de cas d'application. En principe, lors de la planification de différents modules de formation, on peut mettre à disposition davantage de matériel ou de thèmes pour la formation, qui pourront ensuite être utilisés de manière flexible s'ils répondent aux besoins des participants.

Pour les activités de conseil, que ce soit dans le cadre de l'apprentissage ou en amont comme mesure de soutien pour le choix d'une formation, on peut également se demander si l'importance du contenu est suffisante par rapport à d'autres obligations qui sont en concurrence avec la participation, ou s'il faut aider les candidats à en comprendre l'importance. Dans le même temps, une telle perspective, qui s'applique déjà à l'approche concernant les résistances à l'apprentissage, peut aussi aider les enseignants et les conseillers à avoir une attitude qui ne perçoit pas les résistances, les mouvements de distanciation dans le

cours ou même les considérations d'abandon comme une attaque envers la personne, mais les classe de manière appropriée et professionnelle.

Quelques questions directrices et axes de réflexion avec les participants:

- Les contenus conduisent-ils à une amélioration de la situation de la personne dans son travail / dans sa vie de tous les jours?
- Quand on se place du point de vue de la personne, la charge de travail liée à l'apprentissage est-elle proportionnelle à l'amélioration que la personne peut espérer?
- Les situations de la personne dans son travail / dans sa vie de tous les jours sont-elles prises en compte?
- Les participants ont-ils la possibilité d'exposer leurs problèmes d'action personnels?
- Des liens avec la situation d'application sont-ils établis pendant le processus d'apprentissage?
- Existe-t-il, dans la formation, des marges de manœuvre temporelles, spatiales ou organisationnelles?

(cf. aussi Gnahs 2002; Faulstich/Grell/Grotlüschen 2005)

Ces questions peuvent accompagner le lien entre les contenus et la vie de tous les jours et peuvent ainsi favoriser l'assimilation des contenus. Dans le même temps, elles autorisent la posture selon laquelle les décisions – qu'elles concernent une poursuite de la participation ou son abandon – peuvent être l'expression d'une clarification des besoins en matière de formation et que ces décisions sont donc raisonnables au sens d'une vie active et en toute liberté de choix (cf. Bolder/Hendrich 2000).

DR CLAUDIA KULMUS, collaboratrice scientifique (PostDoc), Université Humboldt – Berlin. Contact: claudia.kulmus@hu-berlin.de

1 Le projet «Analyse du décrochage dans la formation continue (diffusion, facteurs d'influence, répercussions) – développement d'une perspective théorique sur le décrochage basée sur l'objet, soutenu par la communauté de recherche allemande (DGF) a été réalisé de 2017 à 2019 à l'Université Humboldt à Berlin. https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/forschung_neu/projekte/analyse-von-drop-out-in-der-weiterbildung-verbreitung-einflussfaktoren-auswirkungen-entwicklung-einer-gegenstandsverankerten-theorieperspektive-auf-drop-out [5.3.2021].

Références

Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens.

Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Beltz/Juventa.

Bremer, Helmut (2021): Formation continue sensible au milieu. Dans: Education Permanente EP 2021-1, pp. 21–31.

Bundesamt für Statistik (2018): Lernen in der Schweiz Ergebnisse des Mikrozensus Aus- und Weiterbildung 2016. Neuchâtel. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/weiterbildung.asset-detail.5766407.html> [5.3.2018].

Faulstich, Peter/ Grell, Petra/Grotlüschen, Anke (2005): Lernen in der betrieblichen Weiterbildung. Stuttgart: IGM Baden-Württemberg (Handlungshilfe für die Betriebsratsarbeit, 5).

Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hg.) (2009): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg: vsa.

Gieseke, Wiltrud (2016): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Bielefeld: wbv.

Gieseke, Wiltrud/Stimm, Maria (2016): Praktiken der professionellen Bildungsberatung. Wiesbaden: Springer VS.

Gnahn, Dieter (2002): Potentiale und Gefahren des selbstbestimmten Lernens. In Peter Faulstich, Dieter Gnahn, Sabine Seidel & Mechthild Bayer (Hg.), *Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen*. Weinheim: Juventa, pp. 99–107.

Grell, Petra (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster u.a.: Waxmann.

Grotlüschen, Anke (2010): Erneuerte Interessetheorie. Wiesbaden: VS.

Haberzeth, Erik (2010): Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Hohengehren: Schneider.

Haberzeth, Erik (2018): Orte des Lernens. In: *Education Permanente EP*, H. 1, pp. 4–6.

Haberzeth, Erik/Käpplinger, Bernd/Kulmus, Claudia (2013): Geld und Bildungsentscheidungen – themen- und lebenslaufbezogene Teilnahmeeffekte des Bildungschecks Brandenburg. In: Bernd Käpplinger, Rosemarie Klein, Erik Haberzeth (Hg.) (2013): *Weiterbildungsgutscheine*. Bielefeld: wbv, pp. 211–238.

Hoffmann, Stefanie/Thalhammer, Veronika/v.Hippel, Aiga/Schmidt-Hertha, Bernhard (2020): Drop-out in der Weiterbildung – eine Verschränkung von Perspektiven zur (Re-)Konstruktion des Phänomens Drop-out. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*(43), S. 31–46. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s40955-019-00143-1.pdf> [5.3.2020].

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main: Campus.

Kade, Sylvia (1994): Individualisierung wider Willen – Lernen im Lebenshaushalt Älterer. In: Sylvia Kade (Hg.): *Individualisierung und Älterwerden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 139–158.

Kaufmann, Kaufmann/Widany, Sarah (2013): Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1/2013, pp. 29–54.

Käpplinger, Bernd/Kulmus, Claudia/Haberzeth, Erik (2013): Weiterbildungsbeteiligung. Anforderungen für eine Arbeitsversicherung. <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/09852.pdf> [5.3.2021].

Kulmus, Claudia (2020): Working on positive age images in Germany. Adult education as a room for responsibility and commitment. In: Christian Nägele, Beate E. Stalder, & Natasha Kersh (Hg.), *Trends in vocational education and training research*, Vol. III. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET), S.178–185. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4006705> [5.3.2021].

Lobe, Claudia (2015): Hochschulweiterbildung als biografische Transition: Teilnehmerperspektiven als berufsbegleitende Studienangebote. Wiesbaden: Springer VS.

Mania, Ewelina (2018): Weiterbildungsbeteiligung sogenannter «bildungsferner Gruppen» in sozialraumorientierter Forschungsperspektive. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/14/1139w> [5.3.2021].

Mania, Ewelina (2021): Participation à la formation continue et approche axée sur l'espace social: potentiels d'un regard multidimensionnel. Dans: *Education Permanente* 2021-1, pp. 32–39.

Mania, Ewelina/Bernhard, Christian/Fleige, Marion (2015): Raum in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Rezeptionsstränge im wissenschaftlichen Diskurs. In: Christian Bernhard, Katrin Kraus, Silke Schreiber-Barsch & Richard Stang (Hg.), *Erwachsenenbildung und Raum: theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmenbedingungen des Lernens*. Bielefeld: wbv, pp. 29–39.

Nittel, Dieter/ Seltrecht, Astrid (Hg.) (2013): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive. Berlin, Heidelberg: Springer.

Nolda, Sigrid (2001): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47 (2001) 1, pp. 101–120.

Reich-Claassen, Jutta (2010): Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Münster: Lit.

Ricken, Norbert (2019): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: Norbert Ricken, Rita Casale & Christiane Thompson (Hg.): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim/Basel: BeltzJuventa, pp. 95–118.

Rubenson, Kjell/Olesen, Henning Salling (2007): Theorizing participation in adult education and training. https://forskning.ruc.dk/files/47046733/learning_motivation_and_participation_KR_HSO_Link_ping2007.doc [5.3.2021].

Schmidt-Hertha, Bernhard (2009): Weiterbildung älterer Arbeitnehmer. Wiesbaden: VS.

Schröder, Helmut/ Schiel, Stefan/Aust, Folkert (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung – Motive, Beweggründe, Hindernisse. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Wittpoth, Jürgen (2018): Beteiligungsregulation in der Weiterbildung, in: Rudolf Tippelt & Aiga v. Hippel (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Wiesbaden: Springer vs, pp. 1149–1172.